Die volksschulpolitischen Bestrebungen in Bayern 1818 – 1848

Ein Beitrag zur bayerischen Schulgeschichte

---

von

Josef Neukum

aus Bamberg

1964

Digitized by the Internet Archive
in 2026

https://archive.org/details/IA41538102_0017

DIE VOLKSSCHULPOLITISCHEN BESTREBUNGEN IN BAYERN 1818 - 1848

Ein Beitrag zur bayerischen Schulgeschichte

Inaugural - Dissertation
der Philosophischen Fakultät
der Friedrich-Alexander-Universität
zu Erlangen - Nürnberg

vorgelegt von
Josef Neukum
aus Bamberg

Tag der mündlichen Prüfung: 19. Dezember 1964

Dekan: Universitätsprofessor Dr. Waldemar Besson

Referent: Universitätsprofessor Dr Hans Scheuerl

Korreferent: Universitätsprofessor Dr. Gerhard Pfeiffer

DEM ANDENKEN MEINES VATERS

I N H A L T S V E R Z E I C H N I S

LITERATUR- und QUELLENANGABEN, ARCHIVNACHWEISE I - XII

1. EINLEITUNG 1- 6

10.Der Zeitraum der Arbeit 1
11.Zum Verständnis von "Schulpolitik" 2
12.Zur Methode 4

2. DIE SCHULPOLITISCHE ENTWICKLUNG IN BAYERN BIS ZUM ENDE DES MINISTERIUMS MONTGELAS 7- 35

20.Von der Nachreformation bis zur Braunschen Reform (1550-1770) 7
21.Die schulpolitische Entwicklung bis 1799 7
22.Die Schulpolitik der Montgelaszeit 12
23.Die Zeichen des Neuen 32

3. DIE SCHULPOLITISCHEN BESTREBUNGEN IN DER ABGEORDNETENKAMMER DER BAYERISCHEN STÄNDEVERSAMMLUNGEN (1819-1848) 36-122

30.Die politische Bedeutung der Ständeversammlungen 36
31.Das Verhältnis der Stände zur Schulfrage 38
32.Methodische Probleme 40
33.Die Schulpolitik der Konservativen 42- 76

330.Die Grundlagen konservativen Denkens und seine Vertreter in der II.Kammer 42
331.Die Stellung der Volksschule in der Sicht der Konservativen 46
332.Die konservative Stellung zu Aufgabe und Organisation der Volksschule 52
333.Die Lehrerfrage in der konservativen Schulpolitik 59
334.Die Unterhalts- und Finanzierungsprobleme des Volksschulwesens in konservativer Sicht 69
335.Zusammenfassung 75

34.Die Schulpolitik der Liberalen 76-122

340.Zur Charakteristik des politischen Liberalismus und seines Einflusses 77
341.Die Stellung der Volksschule in liberaler Sicht 82
342.Die liberalen Vorstellungen von Aufgage und Organisation der Volksschule 92
343.Die Lehrerfrage in der liberalen Schulpolitik 107
344.Die liberalen Standpunkte in der Schulunterhalts- und -finanzierungsfrage 116
345.Zusammenfassung 121

4. DIE SCHULPOLITIK DES STAATES 123 - 180

40. Die staatliche Schulpolitik 1818-1825 123
41. Die Volksschulpolitik König Ludwigs I. 126

410. Zum Verständnis ihrer Voraussetzungen 126
411. Die Reformpolitik des Königs 1825-1831 130
412. Der konservativ-reaktionäre Kurs (1832-1848) 135

42. Die staatliche Schulpolitik unter den Ministerien König Ludwigs I. 144 - 180

420. Die historisch-politischen Voraussetzungen 144
421. Das Ministerium Armansperg 1825-1828 146
422. Das Ministerium Schenk 1828-1831 148
423. Das Ministerium Öttingen-Wallerstein (1832-1837) 154
424. Das Ministerium Abel 1837-1847 169
425. Das Jahr 1848 in der staatlichen Schulpolitik 179

5. DIE SCHULPOLITIK DER KIRCHEN 181 - 218

50. Das Verhältnis von Staat und Kirche in Bayern 181
51. Die Schulpolitik der katholischen Kirche 182 - 209

510. Ihre Grundlagen in der kirchlichen Restauration bis 1848 182
511. Die Stellung der Kirche im staatlichen Schulrecht 186
512. Die schulpolitischen Bestrebungen in der katholischen Kirche 189
5121. Die Schulpolitik der Konföderierten und des Eichstätter Bundes (1814-1821) 189
5122. Der Einfluß Bischof Sailers (1823-1832) 194
5123. Die Schulpolitik des bayerischen Episkopats nach 1832 197
5124. Die kirchliche Schulpolitik in der demokratischen Bewegung 1848-1850 202

52. Die Schulpolitik der protestantischen Kirche 209 - 218

520. Die rechtlich-politischen Voraussetzungen 209
521. Schulpolitische Stellungnahmen vor 1848 211
522. Schulpolitische Standpunkte in der Bewegung von 1848 214

6. DIE SCHULPOLITISCHEN BESTREBUNGEN DES VOLKSSCHULLEHRERSTANDES 219 - 246

60. Die standesgeschichtlichen Voraussetzungen 219

61. Die berufsständischen Zusammenschlüsse bis 1847 in ihrer schulpolitischen Bedeutung 224

62. Die Schulpolitik des Lehrerstandes in den Jahren 1847/48 230

7. SCHLUSSBEMERKUNG 247

8. ANMERKUNGEN UND BEILAGEN 249 - 304

L I T E R A T U R V E R Z E I C H N I S

Albrecht,Hellmuth,Die Stellung des politischen Katholizismus in Deutschland zu den Fragen des Unterrichts un der Erziehung in den Jahren 1848 - 1850.Diss.Leipzig 1929.

Allgemeine Deutsche Biographie.

Anonym,Ein Wort zu seiner Zeit an das Volk und seine Stände über die Lehrerbildung und die Volksschulen.Nürnber 1848.

Appens,Wilhelm,Die pädagogischen Bewegungen des Jahres 1848. Elberfeld 1914.

Aretin,Karl Otmar Freiherr von,Der Sturz des Grafen Montgelas (Zeitschrift für Bayerische Landesgeschichte 20) 1957, S.83 - 135.

Armansperg,Roswitha Gräfin,Joseph Ludwig Graf Armansperg.Ein Beitrag zur Regierungsgeschichte Ludwigs I.von Bayern. Diss.Ms.München 1949.

August,Peter,Die Schulverhältnisse im Bezirk Altdorf bei Nürnberg am Aufgang des 19.Jahrhunderts (Zeitschrift für Bayerische Kirchengeschichte 31) 1962,S.65 - 79.

Bastgen,P.Beda,Bayern und der Heilige Stuhl in der ersten Hälfte des 19.Jahrhunderts.München 1940.

Bauer,Clemens,Liberalismus (Staatslexikon der Görresgesellschaft,V.Bd.),Freiburg i.Br. 6.1960.,Sp.370ff.

Bayr,Erasmus,Die katholische Kirche in ihren grundsätzlichen Ansprüchen auf die Volksschule nach kirchlichem Recht und ihre Rechtsstellung auf dem Gebiete des bayerischen Volksschulwesens vor und nach dem Konkordat von 1924.Diss.Erlangen 1927.

Beck,Hermann,Das kirchliche Leben der ev.-luth.Kirche in Bayern. Tübingen 1909.

Beck,Max,Die Stellung der Kirchenbehörde auf dem Gebiete des bayerischen Volksschulwesens.Diss.Würzburg 1930.

Bensen,H.W.,Die öffentliche Erziehung aus dem Gesichtspunkte des Staats.Erlangen 1831.

Bergsträßer,Ludwig,Der Görreskreis im Bayerischen Landtag von 1837 (Oberbayerisches Archiv für vaterländische Geschichte LVI) 1912.

Bergsträßer,Ludwig, Dokumente des politischen Katholizismus,Bd.I, München 1921.

Bernhard,Maximilian,Die Beteiligung von Staat, Gemeinde und Kirche an der Verwaltung der öffentlichen Volksschule in Bayern.Diss.1909 Würzburg.

Bögl,Georg,Der Wandel der Volksbildungsidee in den Volksschullehrplänen Bayerns von der Braunschen Reform bis zur Mitte des 19.Jahrhunderts.München 1929.

Brand,Eugen, Der oberste Schulrat in Bayern.Freising 1906.

Buchheim,Karl,Ultramontanismus und Demokratie.Der Weg der deutschen Katholiken im 19.Jahrhundert.München 1963.

Büttner,Wilhelm,Kirche und Volksschule in Bayern nach den gesetzlichen Bestimmungen.Eichstätt 1925.

Cassirer,Ernst,Die Philosophie der Aufklärung.Tübingen 1932.

Chroust,Anton,Ein Kritiker König Ludwigs I.von Bayern,zugleich ein Beitrag zur Geschichte der inneren Verwaltung Bayerns. (Zeitschrift für Bayerische Landesgeschichte 13) 1941,S.53ff.

Dall'Armi,J.von,Die Schullehrer in Bayern.Eine volkswirthschaftliche,geschichtliche und social-politische Untersuchung mit Rücksicht auf deren Lage in den grösseren deutschen Staaten.Augsburg 1855.

Därr,Andreas,Die Nürnberger Lehrervereinigungen,dargestellt in ihrer geschichtlichen Entwicklung.(Festgabe zur 14. Hauptversammlung des Bayerischen Lehrervereins) Nürnberg 1899.

Das deutsche und bayerische Unterrichtswesen in den Jahren 1830 - 1848.Augsburg 1849.

Dcsacsovszky,Valeria,Das Ministerium des Fürsten Ludwig von Öttingen-Wallerstein 1832 - 1837.Diss.München 1932.

Der Schulbote aus Franken.(Hg.J.P.Scheuenstuhl) Ansbach 1848 und 1849.

Der Volksschullehrerverein.Nürnberg 1828 - 1845.

Dobmann,Franz,Georg Friedrich Freiherr von Zentner als bayerischer Staatsmann in den Jahren 1799 - 1821.Kallmünz 1962.

Doeberl,Anton,Katholizismus und Protestantismus in Bayern (Hist.-Pol.Blätter 169) 1922,S.39ff und S.80ff.

Doeberl,Anton,Liberalismus und Romantik (Hist.-Pol.Blätter 168) 1921,S.437ff.

Doeberl,Michael,Entwicklungsgeschichte Bayerns.Bd.II (1.2.1912) und Bd.III (1931);zit.M.Doeberl,Entwicklungsgeschichte.

Doeberl,Michael,Zur Geschichte der bayerischen Volksschulpolitik im 19.Jahrhundert (Sitzungsberichte der Kgl.Bayerischen Adademie der Wissenschaften) München 1912;zit.: M.Doeberl,Schulpolitik.

Doeberl,Michael,Ein Jahrhundert bayerischen Verfassungslebens.1918.

Dursch,Martin,Das Verhältnis der Kirche zu Schule und Staat. Tübingen 1833.

Eder,Karl,Der Liberalismus in Altösterreich.Geisteshaltung, Politik und Kultur (Wiener Historische Studien 3) Wien-München 1955.

Egner,Hans,Der Nebenerwerb der bayerischen Volksschullehrer,seine Entstehung, Entwicklung und Bedeutung.Diss.München 1924.

Englmann,Johann Anton und Stingl,Eduard,Handbuch des bayerischen Volksschulrechtes.München 5.1905.

Entwurf eines Volksschulgesetzes von einem pfälzischen Volksschullehrer.1848.

Eos.Zeitschrift aus Baiern,Auch ein paar Worte über die Schulen unserer Zeit und unseres Landes.1826.

Esch,Hans,"Der Katholik".Diss.Ms.Bonn 1925.

Faber,Friedrich,Bemerkungen über das Volksschulwesen in Baiern. Nürnberg 1822.

Faber,Friedrich,Die Protestanten in Baiern und deren Wünsche bei der Eröffnung der Generalsynode.Nürnberg 1823.

Fischer,Aloys,Die Entwicklung der deutschen Schulgesetzgebung (Pädagogische Kongreßblätter I) München 1925,S.132ff.

Flitner,Andreas,Die politische Erziehung in Deutschland.Geschichte und Probleme 1750 - 1880.Tübingen 1957.

Franz,Eugen,Bayerische Verfassungskämpfe.Von der Ständekammer zum Landtag.München 1926.

Friedrich,Johannes,Ignaz von Döllinger.2 Bde.München 1899.

Fritz Albert,Geschichte der Lehrerbildungsanstalt Kaiserslautern von 1818 - 1918.Kaiserslautern 1919.

Froese,Leonhard,Deutsche Schulgesetzgebung 1763 - 1952 (Kleine pädagogische Texte 19) Weinheim 2.1953.

Funk,Phillip,Von der Aufklärung zur Romantik.Studien zur Vorgeschichte der Münchener Romantik.München 1925.

Gärtner,Heinz,Schulfragen in der deutschen Nationalversammlung 1818.Die Schule im Spannungsfeld der parlamentarischen Politik.Diss.Ms.Tübingen 1956.

Gebele,Josef,Die Ausbildung der Aufsicht über die Volksschule in Bayern im Übergange vom 18.zum 19.Jahrhundert (Texte und Forschungen zur Geschichte der Erziehung und des Unterrichts 1) Berlin 1901.

Geiger,Karl August,Die geistliche Schulaufsicht in Bayern (Theologisch-praktische Monatsschrift 18) Passau 1908.

Geistbeck,Michael,Geschichte der Volksschule in Bayern unter Max III.Josef (Pädagogische Blätter,hgg.von Karl Kehr,VIII) 1879,S.34 - 54.

Geistbeck,Michael,Geschichte des oberbayerischen k.Schullehrerseminars von 1804 - 1904.Freising 1904.

Giese,Gerhard,Quellen zur deutschen Schulgeschichte seit 1800 (Quellensammlung zur Kulturgeschichte,hgg.von W.Treue) Göttingen 1961.

Gölz,Wilhelmine,Der bayerische Landtag 1831,ein Wendepunkt in der Regierung Ludwigs I.Diss.München 1926.

Gollwitzer,Heinz,Graf Carl Giech 1795 - 1863.Eine Studie zur politischen Geschichte des fränkischen Protestantismus in Bayern (Zeitschrift für Bayerische Landesgesichte 24) 1961.

Graßl,Hans,Die Münchener Romantik.Zur Frage ihrer Grundlagen (Zeitschrift für Bayerische Landesgeschichte 21) 1958.

Größer,Ludwig,Der gemäßigte Liberalismus im bayerischen Landtag von 1819 - 1848.Diss.München 1929.

Gückel,Martin,Heinrich Braun und die bayerischen Schulen 1770 - 1781.Diss.München 1891.

Günder,Heinz,Die staatskirchenrechtliche Stellung der katholischen Volksschule in Bayern.Diss.Würzburg 1928.

Guthmann,Johannes,Ein Jahrhundert Standes- und Vereinsgeschichte.' Der Bayerische Lehrer- und Lehrerinnenverein.Seine Geschichte. Bd.II.München 1961.

Hazard,Paul,Die Herrschaft der Vernunft.Das europäische Denken im 18.Jahrhundert.Hamburg 1949.

Hattermann,Otto,Konservative und lieberale Strömungen in der preußischen Volksschulpolitik 1819 - 1848.Diss.Hamburg 1938.

Heigenmooser-Bock,Geschichte der Pädagogik.Quellenbuch und Überblick.Mit besonderer Berücksichtigung der bayerischen Erziehungs- und Schulgeschichte.München 2.1910.

Heimpel-Michel,Elisabeth,Die Aufklärung.Langensalza 1928.

Held,Heinrich,Altbayerische Volkserziehung und Volksschule. 3 Bde.München 1926.

Hermann,Friedrich Benedikt Wilhelm,Über polytechnische Institute im Allgemeinen und über Erweiterung der technischen Schule zu Nürnberg.Nürnberg 1826.

Himmelstein ,Franz Xaver,Das deutsche Schulwesen im Königreiche Bayern.Würzburg 1859.

Hindringer, Rudolf,Das kirchliche Schulrecht in Altbayern von Albrecht V.bis zum Erlaß der bayerischen Verfassungsurkunde 1550 - 1818 (Zeitschrift der Görresgesellschaft,Sektion für Rechts- und Sozialwissenschaften,H.27) 1916.

Hindringer, Rudolf,Das bayerische Konkordat vom 5.Juni 1817 und sein Schulrecht (Die christliche Schule 8) Eichstätt 1917.

Historisch - Politische Blätter für das katholische Deutschland, hgg.v.G.Phillips und G.Görres,1842 - 48.

Hof- und Staatshandbuch des Königreiches Bayern 1828,1833,1835.

Hollweck,Johann Nepomuk,Zur Verstaatlichung der bayerischen Volksschule.Regensburg 1899.

Hollweck,Johann Nepomuk,Die Schulgeldfrage.Regensburg 1899.

Hollweck,Johann Nepomuk,Geschichte des Volksschulwesens in der Oberpfalz.Regensburg 1895.

Huber,Ernst Rudolf,Deutsche Verfassungsgeschichte,Bd.I und II, Stuttgart 1957.

Imhof,Michael,Staatspädagogik vor 100 Jahren im Systeme Heinrich Stephanis.Diss.Würzburg 1916.

Jacobi,Friedrich,Über die Nothwendigkeit einer Umgestaltung der Schullehrerseminarien.Ansbach 1849.

Jäger,Richard,J.B.Graser als Volksschulpädagoge.Diss.Würzburg 1932.

Kaiser,Günter,Die verwaltungsrechtliche Regelung der Volksschullehrerbildung in Bayern seit dem Beginn des 19.Jahrhunderts.Diss.Würzburg 1960.

Kammel,Willibald,Der Volkslehrer,eine begriffsgeschichtliche Untersuchung.Paderborn 1926.

Kammergruber, Anton,Die schulpolitischen Maßnahmen in Bayern unter Karl Theodor.Diss.München 1923.

Kapfinger,Hans,Der Eoskreis 1828 - 1832.Diss.München 1928.

Katein,Werner,Kirche,Staat und Schule in Württemberg.Diss.Tübingen 1954.

Kirchner, Hans Martin,Friedrich Thiersch.Seine geistige Welt und seine kulturpolitischen Bestrebungen.Diss.Ms.München 1956.

Klein,Willy,Die Rechtsstellung der katholischen Kirche und ihrer Organe im bayerischen Volksschulwesen.Diss.Köln 1929.

Koeppel,Ferdinand,Ignaz von Rudhart.München 1931.

Kopp,Joseph,Der Neuhumanismus in der Pfalz.Diss.Erlangen 1928.

Lang,Berthold,Bischof Sailer und seine Zeitgenossen.Regensburg 1932.

Lehmus,Gottlieb Albrecht,Unsere Volksschule,das edelste Vermächtniß an unsere Nachkommen.Kempten 1834.

Lempfrid,Wilhelm,Die Anfänge des parteipolitischen Lebens und die politische Presse 1825 - 1831.Straßburg 1912.

Lempfrid,Wilhelm,Der bayerische Landtag 1831 und die öffentliche Meinung (Zeitschrift für Bayerische Landesgeschichte 24) 1961, S.1ff.

Liermann,Hans,Staatsgedanke und Kirchenpolitik in Bayern seit der Reichsgründung 1871 (Zeitschrift für Bayerische Kirchengeschichte 6) 1931,S.192ff.

Lochner,Carl Wolfgang,Wie ist die Schule bei den politischen Bewegungen der Gegenwart betheiligt? München 1848.

Loewe,Hans,Die Entwicklung des Schulkampfes in Bayern bis zum vollständigen Sieg des Neuhumanismus (Monumenta Germaniae Paedagogica 2) 1917.

Loewe,Hans,Lebensfragen des bayerischen Schulwesens vor 100 Jahren (Bayerisches Bildungswesen 2) München 1928,S.200ff.

Ludwig,August Friedrich,Weihbischof Zirkel in seiner Stellung zur theologischen Aufklärung und zur kirchlichen Restauration. 2 Bde.Paderborn 1904/06.

Lukas,Josef,Der Schulzwang.Ein Stück moderner Tyrannei.Landshut 1865.

Maier,Josef,Die Konservativen und die wirtschaftspolitischen Grundauffassungen im Bayerischen Landtag 1819 - 1848. Diss.München 1937.

Mannheim,Karl,Das konservative Denken (Archiv für Sozialwissenschaft und Sozialpolitik 57) Tübingen 1927,S.68ff und S.470ff.

Martin,Alfred von,Weltanschauliche Motive im altkonservativen Denken (Deutscher Staat und deutsche Parteien.Festschrift für Friedrich Meinecke) München-Berlin 1922,S.342ff.

Maurer,Wilhelm,Die protestantische kirche in Bayern.Studie zur Geschichte eines kirchenrechtlichen und kirchenpolitischen Begriffs (Zeitschrift für Bayerische Kirchengeschichte 32)1963.

Mayer,Gustav,Der bayerische Landtag 1848.Diss München 1926.

Muehlon,Wilhelm,Die rechtliche Stellung der Kirche auf dem Gebiete des bayerischen Volksschulwesens.Diss.Würzburg 1904.

Müsebeck,Ernst,Die ursprünglichen Grundlagen des Liberalismus und Konservativismus in Deutschland (Korrespondenzblatt des Gesamtvereins der deutschen Geschichts- und Altertumsvereine 63) Berlin 1915,S.1ff.

Nave,Karl-Heinz,Die allgemeine deutsche Grundschule.Ihre Entstehung aus der Novemberrevolution von 1918.Weinheim 1961.

Neundörfer,Karl,Der ältere deutsche Liberalismus und die Forderung der Trennung von Staat und Kirche (Archiv für kath.Kirchenrecht 89,H.2 u.3) Mainz 1909.

Niethammer,Friedrich Immanuel,Der Streit des Philanthropinismus und Humanismus in der Theorie des Erziehungs-Unterrichts unserer Zeit 1808.

Nissl,Josef,Die Schulpolitik in Bayern von 1850 - 1914 im Volksschulwesen.Diss.Erlangen 1919.

Organ des Vereins katholischer Schullehrer in Bayern.1848 - 1850.

Patriotische Wünsche eines Bayern,das Schulwesen in Bayern betreffend.Nürnberg 1837.

Pfeifer,Eva,Wilhelm Joseph Behr.Studie zum bayerischen Liberalismus der Metternichtzeit.Diss.München 1936.

Pfeiffer,Gerhard,Die Umwandlung Bayerns in einen paritätischen Staat (Archiv und Wissenschaft 3,W.Winkler zum Gedächtnis) München 1961,S.35 - 109.

Pölnitz,Götz Freiherr von,Der erste Entwurf zur bayerischen Säkularisation (Staat und Volkstum.Festschrift für K.A. von Müller) Diessen 1933,S.190 - 206.

Radlmeier,Lorenz,Johann Michael Sailer als Pädagog.Berlin 1909.

Reble,Albert, Geschichte der Pädagogik.Stuttgart 3.1957.

Renz,Franz,Der Landtag 1827/28.Diss.München 1930.

Rhein,Franz,Zehn Jahre "Historisch-Politische Blätter" 1838 - 1848.Diss.Bonn 1916.

Röckl,Josef,Die rechtliche Stellung der Volksschule nach dem bayerischen Staatsrecht.Diss.Würzburg 1906.

Roeßler,Wilhelm,Eigentümlichkeit und Bedeutsamkeit pädagogisch-historischer Forschung (Bildung und Erziehung 12) 1959, S.385ff.

Rosenberg,Hans,Theologischer Rationalismus und vormärzlicher Vulgärliberalismus (Historische Zeitschrift 141) München-Berlin 1930,S.497ff.

Rudhart,Ignatz,Ueber den Zustand des Königreichs Baiern nach amtlichen Quellen,Bd.1,Stuttgart-Tübingen 1825.

Rummel,Fritz Freiherr von,Das Ministerium Lutz und seine Gegner. Diss.München 1935.

Sachs,Berta,Pläne und Maßnahmen der Regierung des Königs Max I. Joseph im Mädchenschulwesen Altbayerns.München-Leipzig 1914.

Sachs,Lothar,Die Entwicklungsgeschichte des bayerischen Landtags in den ersten drei Jahrzehnten nach der Verfassungsgebung 1818 - 1848.Würzburg 1914.

Sailer, Johann Michael,Über Erziehung für Erzieher (hgg.von Franz Sigge) Hamburg 1949.

Schaefer,Wilhelm,Schellings Bildungsideal und sein Einfluß auf die zeitgenössische Pädagogik in Bayern.Diss.Bonn 1923.

Scharnagl,Anton,Das Recht der Bekenntnisschule in Bayern nach dem Konkordat,der Bayerischen Verfassung und dem Schulorganisationsgesetz (Juristische Beilage zum Klerusblatt Nr.10 vom 15.Mai 1952)

Scharnagl,Anton,Kirche,Schule,Staat (Hist.-Polit.Blätter 170) 1922.

Scharnagl,Anton,Die konfessionelle Schule in Bayern im 19.Jahrhundert (Archiv für katholisches Kirchenrecht 95)Mainz 1915.

Scharnagl,Anton,Die Kreisschulbehörden in Bayern (Die christliche Schule 8)Eichstätt 1917,S.129ff.

Scharnagl,Anton,Die Landesschulbehörde in Bayern (Die christliche Schule 8) Eichstätt 1917,S.65ff.

Scharnagl,Anton,Zur Geschichte des Reichsdeputationshauptschlusses von 1803 (Historisches Jahrbuch der Görresgesellschaft 70) 1951,S.238ff.

Schärl,Walter,Die Zusammensetzung der bayerischen Beamtenschaft von 1806 - 1918 (Münchener Historische Studien I)Kallmünz 1955.

Scherg,Theodor,Einrichtung der bayerischen Lehrerbildungsanstalten (Die christliche Schule 3) Eichstätt 1912.

Scheu,Liselotte,Das Problem der politischen Erziehung in der Volksschule zur Zeit der Reformen des Freiherrn vom Stein in Preußen,dargestellt an Wilhelm Harnischs Pädagogischen Schriften aus der Zeit von 1812 - 1822.Diss.Ms.Hamburg 1955.

Schiel,Hubert,Bischof Sailer und Ludwig I.Regensburg 1932.

Schiel,Hubert,J.M.Sailer.Leben und Briefe.Regensburg 1952.

Schlags,Willibrod, J.M.Sailer,der Heilige einer Zeitenwende. Wiesbaden 1931.

Schleiermacher,Friedrich,Pädagogische Schriften,Hgg.von E.Platz, Berlin 1876.

Schnabel,Franz, Der Zusammenschluß des politischen Katholizismus in Deutschland im Jahre 1848.Heidelberg 1910.

Schnabel,Franz,Deutsche Geschichte im 19.Jahrhundert.Bd.II und IV,Freiburg i.B.3.1955.

Schramm,Paul,Hundert Jahre bayerische Volksschule.Ein schulpolitischer Versuch.Diessen 1911.

Schröteler,Joseph,Bekenntnisschule,Gemeinschaftsschule und weltliche Schule im Lichte kirchlicher Lehrentscheidungen des 19.Jahrhunderts. (Schule und Erziehung 16) 1928,S.161ff.

Schuegraf,Elmar,Die Geschichte der christlichen Bekenntnisschule im rechtsrheinischen Bayern vom Beginn der Reformation bis zum Jahre 1902.Diss.Ms.München 1954.

Schultheiß,K.W.Freimüthige Worte,zunächst das protestantische Volksschulwesen in Bayern betreffend.Augsburg 1828.

Schuster,Matthias,Beiträge zur Geschichte der Volksschullehrerbildung in Bayern in dem Zeitraum von der Reformation bis zur Aufklärung.Diss.Ms.München 1954.

Schwarzmeier,Michael,F.I.Niethammer,ein bayerischer Schulreformer (Schriftenreihe zur bayerischen Landesgeschichte 25) München 1937.

Sieweck,P.Paul,L.A.Freiherr von Gebsattel,der erste Erzbischof von München und Freising.Ein Beitrag zur Geschichte der katholischen Restauration im Königreich Bayern (Münchener Theologische Studien,Hist.Abteilung 8) München 1955.

Sigmar,Julian,Die Einführung der allgemeinen Schulpflicht in Altbayern (Bayerisches Bildungswesen 3) 1929,S.162ff.

Simon,Matthias,Die ev.-luth.Kirche in Bayern im 19.und 20.Jahrhundert.München 1961.

Simon,Matthias,Evangelische Kirchengeschichte Bayerns.Nürnberg 2.1952.

Sperl,Wilhelm,Dr.Heinrich Stephani,Schul- und Kirchenrat,dann Dekan in Gunzenhausen,der Führer des Rationalismus in Bayern 1761 - 1850 (Einzelarbeiten aus der Kirchengeschichte Bayerns 40) München 1940.

Spindler,Max,Briefwechsel zwischen Ludwig I. von Bayern und Eduard von Schenk 1823 - 1841.München 1930;zit.:Spindler, Briefwechsel;zit.:Spindler,Briefwechsel.

Spindler,Max,Das barocke und das romantische Bayern im Bewußtsein der Vergangenheit und Gegenwart (Festschrift "5 Jahre Katholische Akademie in Bayern) München 1962,S.17ff;zit.:Spindler Festvortrag.

Spindler,Max,Das Kabinett unter König Ludwig I.(Staat und Volkstum. Festschrift für K.A.von Müller)Diessen 1933,S.318ff.

Spindler,Max,Die kirchlichen Erneuerungsbestrebungen in Bayern im 19.Jahrhundert (Historisches Jahrbuch der Görresgesellschaft 71) München-Freiburg i.B.1952,S.197 - 211.

Spindler,Joseph Anton Sambuga und die Jugendentwicklung König Ludwigs I.Diss.München 1927.

Spirkner,B.,Schulgeschichte Niederbayerns im Zusammenhalt mit der bayerischen Schulgeschichte.Kempten 1901.

Spranger,Eduard,Die wissenschaftlichen Grundlagen der Schulverfassungslehre und Schulpolitik (Abhandlung der Preußischen Akademie der Wissenschaften. Berlin 1928;zit.: Spranger,Grundlagen).

Spranger,Eduard,Schule und Lehrerschaft 1813 - 1913.Leipzig 1913.

Spranger,Eduard,Der Zusammenhang von Politik und Pädagogik in der Neuzeit (Deutsche Schule 18,19,20) 1914 - 1916;zit.:Spranger, Zusammenhang.

Spranger,Eduard,Zur Entstehungsgeschichte der deutschen Volksschule Berlin 1944.

Staudinger,M.Melchiora,Die katholische Bewegung in der Zeit des Frankfurter Parlaments.Diss.München 1925.

Storz,Hermann,Staat und Kirche in Deutschland im Lichte der Würzburger Bischofsdenkschrift von 1848 (Kanonistische Studien und Texte 8) Bonn 1934.

Strodel,Michael,Das Recht der Kirche und der Staatsgewalt in Bayern seit dem Abschluß des Konkordats.Schaffhausen 1852.

Thomasius,Gottfried,Das Wiedererwachen des evangelischen Lebens in der lutherischen Kirche Bayerns.Ein Stück süddeutscher Kirchengeschichte 1800 - 1840.Erlangen 1867.

Uhde,Werner,Hermann Freiherr von Rotenhan.Eine politische Biographie.Diss.München 1933.

Vagacs,Adalbert,Zur Entstehung der bayerischen Lehrpläne von 1804 und 1808 (Zeitschrift für Geschichte der Erziehung und des Unterrichts 5) 1915,S.251ff.

Vierhaus,Rudolf,Zur politischen Geistesgeschichte zwischen dem 18. und 20.Jahrhundert (Archiv für Kulturgeschichte 40) Köln - Graz 1958,S.369ff.

Vischer,Gustav Adolf,Die ev.-luth.Kirche in Bayern von 1800 - 1920 Ihre staats- und kirchenrechtliche Entwicklung.München 1951.

Waag,Heinrich,Deutsche Lehrerschaft und deutsche Kirche.Studien zur Lösung der Volksschule von der Kirche im 19.Jahrhundert. Leipzig 1935.

Weber,Gustav Adolf,Der Pfälzische Kreislehrerverein,Kaiserslautern 1897.

Weinlein,Christian,Geschichte des Bayerischen Volksschullehrer-Vereins,Nürnberg 1911.

Weiß,Antonie,Die leitenden Ideen des vormärzlichen Liberalismus nach dem Staatslexikon von Rotteck-Welcher.Diss.München 1923.

Zeeden,Ernst Walter,Die katholische Kirche in der Sicht des deutschen Protestantismus im 19.Jahrhundert (Historisches Jahrbuch 72) München-Freiburg 1953,S.433ff.

Zieger,Alfred,Schulmeister,Schullehrer Volkslehrer.Das Werden des Lehrerstandes in Sachsen als Beitrag zu einer Soziologie des Berufsstandes.Langensalza 1932.

Zittel,B.,Schaltstellen der bayerischen Staatsführung.Der Ministerrat und der Staatsrat (Unser Bayern,Heimatbeilage der bayerischen Staatszeitung 5.Jhrg.Nr.9) 1956,S.79f.

G E D R U C K T E Q U E L L E N

1 Döllinger,Georg,Sammlung der im Gebiete der inneren Staatsverwaltung des Königreichs Bayern bestehenden Verordnungen, aus amtlichen Quellen geschöpft und systematisch geordnet. VIII Bd. und IX.Bd.,II.und III.Teil.München 1838;zit.: Döllinger IX.

2 Regierungsblatt für das Königreich Bayern 1818 - 1848.

3 Sammlung der das teutsche Schulwesen betreffenden Gesetze, Verordnungen und Vollzugs-Vorschriften auf den Zeitraum von 1800 bis 1839.Bayreuth 1840.

4 Verordnungensammlungen und Hirtenbriefe der bayerischen Diözesen ab 1821.

5 Verhandlungen der Ständeversammlung des Königreichs Baiern. Kammer der Reichsräte 1819 - 1848;zit.: Vh/KdR.

6 Verhandlungen der zweiten Kammer der Ständeversammlung des Königreiches Baiern 1819 - 1848. (Protokoll- und Beilagenbände,zit.:Vh/KdA,PB bzw.BB)

7 Verhandlungen und Beschlüsse der am 27.,28.und 29.Dezember 1848 stattgehabten Lehrer-Versammlung in München.München 1848.

8 Volksschulwesen und Kirche in Bayern.Sammlung allgemeiner Actenstücke zur Darstellung des Verhältnisses zwischen Volksschule,Staat und Kirche in den letzten zwanzig Jahren vom Jahre 1848 bis zum Schlusse des Jahres 1867.Regensburg 1868.

9 Vering,Friedrich,Die Verhandlungen der deutschen Erzbischöfe und Bischöfe zu Würzburg im Oktober und November 1848 (Archiv für kath.Kirchenrecht,Bd.XXI und XII) Mainz 1869;zit.:Vering.

10 Weber,Karl,Neue Gesetz- und Verordnungen-Sammlung für das Königreich Bayern,Bd.I - IV.Nördlingen 1880;zit:Weber.

B E N U T Z T E A R C H I V E

Hauptstaatsarchiv München: MInn,MK,Staatsrat

Geheimes Wittelsbachisches Hausarchiv: XIII/460,503

Staatsarchiv Bamberg: Präsidialakten der Regierung von Oberfranken

Staatsarchiv für Oberbayern München: Präsidialakten der Regierung von Oberbayern

Staatsarchiv Nürnberg: Präsidialakten der Regierung von Mittelfranken

Staatsarchiv Würzburg: Präsidialakten der Regierung von Unterfranken

Erzbischöfliches Ordinariatsarchiv München: Alte Schulakten

Erzbischöfliches Archiv Bamberg: Erzbischöfliche Korrespondenzen

Ordinariatsarchiv Eichstätt: Bischöfliche Korrespondenzen, Nachlaß Hollweck

Landeskirchliches Archiv Nürnberg: Bestand OK München

1. Einleitung

Die Geschichte der deutschen Volksschule ist bis in die neueste Zeit vorwiegend unter geistes- und problemgeschichtlichen Aspekten gesehen und beschrieben worden. Die Abhängigkeit der inhaltlichen Bestimmung und der organisatorischen Gestalt dieser Schulform von realpolitischen Faktoren fand demgegenüber auffallend wenig Aufmerksamkeit. Die Darstellungen beschränken sich hier auf vereinzelte "Knotenpunkte" der politischen Geschichte.[1] Ebenso bemerkenswert ist die Tatsache, daß in den deutschen Schulgeschichten, in den zugehörigen Quellensammlungen und Dokumentationen[2] eine gewisse Einseitigkeit der Blickrichtung vorherrscht, indem durchwegs nur die preußische Volksschule als Modell der Entwicklung des deutschen Volksschulwesens beachtet wird. Wichtige Aspekte für eine Gesamtsicht der Schulgeschichte im Anteil anderer deutscher Länder bleiben etweder überhaupt unerwähnt oder werden nur in einem unzuträglichen Verhältnis beachtet.[3] Insgesamt gehört die wissenschaftliche Beschäftigung mit schulgeschichtlichen Problemen einzelner Länder zumindest in Bayern nicht zu den häufig aufgegriffenen Projekten, wie ein Blick auf die einschlägige Literatur ohne weiteres zeigt.[4] Besonders die erste Hälfte des 19. Jahrhunderts mit ihrer Fülle staatsrechtlicher und kulturpolitischer Ereignisse, Kämpfe und Entwicklungen von weitreichender Bedeutung ist in schulpolitischer Hinsicht noch keiner eingehenderen Würdigung unterzogen worden, wenn man darunter die Darstellung der auf die Volksschule gerichteten Bestrebungen versteht, die von den verantwortlichen Staatsmännern, den weltanschaulichen, politischen und berufsständischen Institutionen und Gruppen im Staat ausgingen und das Schicksal der bayerischen Volksschule bestimmten.

Die vorliegende Arbeit sieht nun ihre Aufgabe darin, für einen Ausschnitt dieser Jahrhunderthälfte jener Entwicklung nachzuspüren, welche die Volksschule in Bayern unter dem Einfluß eines beziehungsreichen politischen Kräftespiels genommen hat. Sie unternimmt dies im Bewußtsein bestimmender Voraussetzungen, die zunächst aufzuzeigen und zu begründen sind.

10. Der Zeitraum der Arbeit

Bayern erhob sich am Beginn des gewählten Zeitraumes (1818-1848) seiner staatsrechtlichen Konstruktion nach über die damals in Deutschland vorherrschenden Formen von Staatlichkeit: Das Jahr 1818

markiert den Beginn der frühkonstitutionellen Epoche der jungen wittelsbachischen Monarchie, in der diese ihre überlieferte dynastische Herrschaftsgewalt durch einen umständlichen Kompromiß mit den liberalen Freiheits- und Mitbestimmungsansprüchen von Adel und Bürgertum zu verbinden suchte. Damit entstanden auch Voraussetzungen dafür, daß bei künftigen Entscheidungen in der Schulpolitik neben dem Monarchen und seiner Regierung auch andere politische Willensträger zu Wort kommen konnten.

Dieser Vorgang verlieh Bayern zur damaligen Zeit eine bevorzugte Stellung unter den meisten Staaten des Deutschen Bundes, und im Hinblick auf die Schulpolitik liegt darin eine besondere Rechtfertigung, sich der bayerischen Schulgeschichte dieser Epoche zuzuwenden.

Am Ende des Zeitraumes steht mit der März- Revolution von 1848 ein Ereignis, von dem hochbedeutsame schulpolitische Impulse auf die Entwicklung der deutschen Volksschule übergegangen sind, die teilweise erst in unseren Tagen ihre vorbedachte Form erlangen konnten. Auch aus der bayerischen Schulpolitik sind Einflüsse auf die gesamtdeutschen Bestrebungen um die Gestalt der Volksschule und Volksbildung übergegangen. Die bisherige Geschichtsschreibung hat jedoch nur ein sehr flüchtiges und skizzenhaftes Bild von den Vorgängen in Bayern, insbesondere in der Lehrerschaft gezeichnet.[5]

Die Jahrzehnte dazwischen sind erfüllt von der wechselhaften Geschichte des vormärzlichen Kräfteparallelogramms konservativer und liberaler Bestrebungen, die auch auf dem Gebiete der Schulpolitik ihre Ziele verfolgten. Bayern war in dieser Epoche deutscher und eigener Geschichte nicht wie Preußen eine von hervorragenden Persönlichkeiten dicht besiedelte "pädagogische Provinz", dennoch sind die schulpolitischen Vorgänge aufschlußreich genug, um nicht als völlig unbedeutend einfach übergangen zu werden. So ergeben sich aus der Besonderheit der staatsrechtlichen Lage Bayerns und aus der Unzulänglichkeit der bisherigen schulgeschichtlichen und schulpolitischen Würdigung des bayerischen Vormärz Berechtigung und Anreiz genug, eine Darstellung seiner Schulpolitik zu versuchen.

11. Zum Verständnis von "Schulpolitik"

Der Begriff "Schulpolitik" repräsentiert den Zusammenhang von Politik und Pädagogik im Sach- und Lebensbereich der Schule. Er ist dem Vorhandensein eines öffentlichen Schulwesens mitgegeben, das seiner Natur nach zu wesensmäßig verschiedenen gesellschaftliche historischen Mächten in Beziehung steht. Deren Existenz wiederum ist

vom Vorhandensein eines öffentlichen Schulwesens nicht unbeeinflußt und unabhängig möglich; sie können seine Bedeutung nicht außer Rechnung stellen, ohne die eigene Bestimmung entscheidend zu schwächen oder auch selbst bedeutungslos zu werden und als Lebensform zu verschwinden.

So bezeichnet ein erstes Verständnis von Schulpolitik das Bemühen gesellschaftlicher Mächte und Lebensformen, die Schule für ihre Selbsterhaltung in Anspruch zu nehmen; sie gründen entweder eigene Schulen oder sichern sich zumindest einen ausreichenden Einfluß auf das bestehende Schulwesen. Die Schule wird ein Politikum in der Gesellschaft und entscheidend für die Praedominanz einer gesellschaftlichen Macht vor anderen. Sie wird zum Streitobjekt, wenn bei ihrer organisatorischen und inhaltlichen Bestimmung konkurrierende, ja - im Hinblick auf ihre existenzverbürgende Bedeutung - gegenseitig sich ausschließende Auffassungen auftreten und in Auseinandersetzungen ausgetragen werden.

Schulpolitik ist aber nicht nur dieser einseitige Vorgang der Durchsetzung und Behauptung konkurrierender Ansprüche auf die Schule und durch sie. Sie erweist sich auch als ein vielschichtiger Wirkungszusammenhang, bedingt durch die Vielzahl der beteiligten Interessen und durch die Abhängigkeit schulpolitischer Maßnahmen und Entscheidungen von allgemeinpolitischen, rechtlichen und wirtschaftlichen Gegebenheiten, besonders aber auch von gesellschaftlichen und religiösen Wertschätzungen und wissenschaftlichen Erkenntnissen. Da diese mitwirkenden Faktoren ihre eigenen geschichtlichen Voraussetzungen mit in diesen Zusammenhang einbringen, ist Schulpolitik zu keiner Zeit politisches Handeln, das ohne historische Verflechtungen denkbar wäre und ohne historische Rückbesinnung erschlossen werden könnte.[6]

Diese Überlegung verweist auf ein drittes Kriterium des Verständnisses von Schulpolitik: Sie ist nicht inaktuell theoretische, sondern prinzipiell praktische Politik, die in einem geschichtlichen hic et nunc sich zu verwirklichen trachtet, gleichgültig, ob ihr dabei ein Gelingen beschieden ist, oder ob die Bedingungen zum Erfolg noch nicht gegeben sind. Damit ist Schulpolitik deutlich getrennt von Schultheorien, wie solche seit dem Altertum im Gefolge von Staatstheorien immer wieder entworfen wurden und auch notwendig zur Vollkommenheit eines Systementwurfs gehörten, da sie mit der jeweiligen Staatsidee die deren Bestand mitverbürgende Funktion der Schule nicht übergehen konnten.

Mit der Auffassung von Schulpolitik als praktischer Politik entsteht ein weiteres Kriterium. Obwohl im Zeitraum unserer Untersuchung das Schulwesen in Bayern eine staatliche Einrichtung war und der weltlichen Obrigkeit unterstand, darf - allgemein gesprochen- Schulpolitik nicht ausschließlich als staatliches Reservat verstanden werden. Die Stellung der Schule im Staat und die Annektion der Schulverfassung und Schulverwaltung durch den modernen Staat kann nicht darüber hinwegtäuschen, daß in Wirklichkeit die Lage der Schule und somit auch die Schulpolitik von einer kulturellen Gesamtlage bestimmt wird, deren Träger und Partner als Gruppen oder einzelne in ihrem eigenen Verhältnis zur Schule nicht isoliert stehen; sie müssen - wenn auch unter Beachtung der staatlichen Initiative im Schulwesen - auf der Basis einer bereits wirksamen geistigkulturellen Gesamtsituation in ihrem Verhältnis zur Schule beurteilt werden. Einer historisch orientierten Untersuchung zur Schulpolitik einer vergangenen Epoche muß es zudem schon aus methodischen Gründen angelegen sein, möglichst viele der Voraussetzungen aufzuklären, die zu dieser Zeit in der Schulpolitik von Einfluß waren und an überkommenen Zeugnissen kenntlich gemacht werden können.[7]

12. Zur Methode.

Eine Besinnung auf dieses Kräftespiel steht vor mancherlei Schwierigkeiten. Unersetzliches Material ging im 2. Weltkrieg verloren.[8] Die landeshistorische Fachliteratur weist viele Darstellungslücken auf, wodurch eine möglichst genaue Kenntnis der epochalgeschichtlich vorwaltenden Verhältnisse als Interpretationsbasis für die schulpolitischen Zusammenhänge in nicht geringem Maße geschmälert wird.[9] Zudem pflegt sich zeit- und sachcharakteristisch Entscheidendes "zwischen den Zeilen" auszusprechen, was seine Verwendbarkeit für den verfolgten Zusammenhang beträchtlich erschwert. Trotz der Gefahr unscharfer oder verzerrter Erkenntnisse und der Versuchung, Vorgänge in der Vergangenheit mit den Vorstellungen und Maßstäben der Gegenwart zu verquicken, bleibt die Verpflichtung zur "normativen Kritik" (Spranger).[10] Sie bedeutet die Verpflichtung, die Tatsachen der Schulpolitik einer geschichtlichen Epoche, insofern sie Gegenstand einer pädagogisch-historischen Untersuchung sind, einer

genetisch-kritischen Betrachtung zu unterziehen, d.h. die geschichtlichen Tatsachen nach ihrer Berechtigung zu fragen und zu versuchen, in ihnen das pädagogisch Bedeutsame zu erkennen. Damit wird zunächst behauptet, daß alle erziehungsgeschichtlichen Fakten neben der "tat-sächlichen" auch eine "grund-sächliche" Seite haben, durch die sie erst eigentlich zu p ä d a g o g i s c h bemerkenswerten Tatsachen werden. In der logischen Einheit des "Tat-Sächlichen" mit dem "Grund-Sächlichen" wird zugleich die Objektivität der Pädagogik behauptet, zu deren systematischer Weiterentwicklung die historische Betrachtungsweise die grundsächlichen Gehalte geschichtlicher Tatsachen im Sinne der wegweisenden Vervollständigung beisteuert. Die Geschichte der Pädagogik erhält so über ihre Eigenständigkeit als historische Hilfswissenschaft hinaus die Bestimmung, das "Historische" mit dem "Pädagogischen" zu verknüpfen, ohne dabei weder der Einseitigkeit und Fruchtlosigkeit eines pädagogischen Historismus zu verfallen, noch ihre eigentliche methodische Aufgabe zu vernachlässigen, die darin besteht, den Gegenstand der pädagogischen Wissenschaft sichtbar zu machen und den in sich begründeten Bestand an pädagogischen Normen in den jeweils geschichtlichen Erscheinungsformen transparent werden zu lassen. Von dieser Relation zwischen historisch bedingtem und zeitlich begrenztem schulpolitischen Handeln einerseits und den in ihm aufgehobenen objektiven pädagogischen Normen und Zielsetzungen andererseits kann auch dann nicht abgesehen werden, wenn die politisch Handelnden keine professionellen Pädagogen, sondern Politiker von zeitgebundener Provenienz sind.

Das Hauptanliegen der vorliegenden Arbeit bildet so die in zeitliche Längsschnitte gefaßte Darstellung des schulpolitischen Wollens einer Epoche bayerischer Geschichte und die Untersuchung der insbesondere auf die Volksschule gerichteten Bestrebungen der verantwortlichen Staatsmänner, der weltanschaulichen Gruppierungen im Staat und solcher Persönlichkeiten des öffentlichen Lebens, denen eine zeitcharakteristische Bedeutung für die Schulpolitik zugesprochen werden kann. Die Arbeit ist im ganzen darum bemüht, einen Beitrag zur Geschichte der bayerischen Volksschule zu leisten, der sich der Verfasser engstens verbunden und verpflichtet fühlt. Er ist überzeugt, daß die Forderungen der Gegenwart an die Schule unseres Volkes, daß Motive und Normen ihrer gegenwärtigen Gestalt der historischen Besinnung nicht entraten können; denn

"nichts Früheres ist ganz verschwunden, sondern alles lebt irgendwie fort, ist in diesem Sinne 'aufgehoben', bleibt also ' Moment' der Gegenwart und wird doch ebenso notwendig von Neuem überbaut."[11]

2. DIE SCHULPOLITISCHE ENTWICKLUNG IN BAYERN BIS ZUM ENDE DES MINISTERIUMS MONTGELAS

20. Von der Nachreformation bis zur Braunschen Reform (1550 - 1770)

Vom ersten Entstehen sog.deutscher oder Trivialschulen (i.13.Jhdt.) bis in das 16.Jahrhundert nahm der Staat praktisch keine Notiz vom niederen Schulwesen. Bis dahin unterstand es der ausschließlichen Jurisdiktion der Kirche und galt als ein Teil des Kirchenwesens.[12] Erst im Gefolge der Gegenreformation griff die weltliche Gewalt in Bayern in die zunehmend vernachlässigte kirchliche Schulaufsicht ein, ohne jedoch den ungeschmälert weiter bestehenden Rechten der Kirche an der Schule selbst Einschränkungen aufzuerlegen.

Die erste, unter der Regierung Herzog ALBRECHTS V.(1550-1579) erlassene staatliche Schulordnung[13] vom 30.IX.1569 war um die Reinerhaltung des angestammten Glaubens besorgt; sie gebot,weder Lehrer noch Lehrbücher zuzulassen, die sich nicht auf das Tridentinische Glaubensbekenntnis berufen konnten.[14] Zwei Jahrzehnte früher (1548) hatte eine Religionskommission Maßnahmen gegen das Eindringen reformatorischer Ideen in das Schulwesen beraten und zu einer sog. Schulordnung verarbeitet. Auch hier war das Ziel einzig die Erhaltung der Volksschule als annexum religionis und die Wahrung des obersten Verfügungsrechtes für die katholische Kirche.[15] Das "bracchium saeculare", das der Staat der Kirche zur Verteidigung des wahren Glaubens lieh, bewirkte allerdings, - in Bayern ebenso wie in anderen katholischen Ländern - daß mit der verstärkten Beschützerrolle des Staates eine Ausweitung der kirchenhoheitlichen Rechte des Landesherren einherging. Nicht zuletzt gaben die Bestimmungen des Westfälischen Friedens den katholischen Regenten Bayerns die Möglichkeit, das katholische Prinzip für das Schulwesen ungemindert zu wahren.Die Volksschule blieb - in der damaligen Gestalt der "teutschen", im Gegensatz zur lateinischen Schule - bis in die Mitte des 18.Jahrhunderts eine kirchliche Schule in der vollen Geltung des Wortes, also nicht nur durch ihren vorwiegend religiösen Lehr- und Erziehungsauftrag, sondern auch vermöge des für sie geltenden Rechtes.[16]

21.Die schulpolitische Entwicklung bis 1799

Ein entscheidender Wandel im Verhältnis Kirche und Staat zur Volksschule trat erst ein, als unter der Regierung MAXIMILIANS III.

(1745-1777) auch in der Schulpolitik die Wendung zu aufgeklärten und absolutistischen Grundsätzen erfolgte. Obwohl schon in den vorhergegangenen Schulordnungen von 1616[17], 1659[18], 1682 und 1732 Ansätze zu einem staatlichen Schulrecht enthalten waren und staatliche und kirchliche Anordnungen nebeneinander bestanden, vollzog sich die Umgestaltung des niederen Schulwesens von einem rein kirchlichen in ein staatliches erst unter dem Einfluß eines profanen Staatsbewußtseins, wie es um die Jahrhundertmitte sich auch in Bayern endgültig durchzusetzen vermochte. Die Einsicht, daß Staat und Kirche im Bildungswesen in gleichem Maße legitime Rechte und Pflichten zukommen, hatte sich im nachreformatorischen Bayern wie in anderen katholischen Staaten mehr und mehr verbreitet, war aber in praxi nicht wirksam geworden, da staatlicherseits keine brauchbaren Voraussetzungen bestanden, die Tätigkeit der Kirche im Schulwesen zu ersetzen. Noch wirkte das mittelalterliche Weltbild nach, in dem die Kirche als Lehrerin der Völker galt und noch existierten erst Ansätze jenes Prinzips absolutistischen Staatskirchentums, das die Schuladministration der Kirche von einer Beauftragung kraft staatlicher Rechtssetzung abhängig machte. Nun aber bot die Aufklärung ein kirchlich unabhängiges, von den Glaubensdogmen emanzipiertes Bildungsideal und damit eine grundlegende Voraussetzung, die Periode des landesherrlichen Schulvogteiregimentes mit kirchlicher Schulvorherrschaft durch eine relativ selbständige staatliche Schulsuprematie abzulösen und die Volksschule in eine Staatsschule umzugestalten. Das "pädagogische Jahrhundert" (Niethammer) - von den Ideen der großen Schulerneuerer heraufgeführt - verdrängte das bisher vorherrschende kirchlich-christliche Erziehungs- und Bildungsideal und gründete das allgemeinbildende Schulwesen unter Betonung lebensdienlicher und staatsnützlicher Lehrziele auf dem Kulturboden einer säkularisierten Staats- und Gesellschaftsidee.

Die kurfürstliche Schulordnung vom 3. Sept. 1770, verfaßt von dem für die bayerische Schulgeschichte hochbedeutsamen Exbenediktiner und Geistlichen Ratsmitglied HEINRICH BRAUN (1732 - 1792), bestimmte als den Zweck der Schule die Erziehung "guter und nützlicher Staatsbürger"[19] Damit wurde in der Zielsetzung die Schule aus ihrer bislang bestimmenden Rolle als Schildwehr gegen akatholische Glaubenslehren entlassen.Der ganze Ertrag geistes- und

rechtsgeschichtlichen Denkens einer Zeitepoche, der die Entwicklung in Richtung auf eine zunehmend verstaatlichte Volksschule gelenkt hatte, wurde zum Vorbild, um eine durch den Staat organisierte und definierte Bürgerbildung zu begründen und zu verwirklichen. Die "Schulordnung" wurde zur "Lehrordnung" und zum "Lehrplan", der die reine Kirchenschule auch vom Stofflichen her überwand. Der Weg zum nicht ausschließlich religiös bestimmten Lehrstoff war beschritten und damit auch in Bayern der Anschluß an pädagogische Ideen, wie sie das protestantische Deutschland dieser Zeit schon verwirklicht hatte, hergestellt.[20]

Die Verstaatlichung des Schulwesens bedeutete aber keineswegs die absolute Verweltlichung der Schule. Der Kurfürst als "supremus advocatus ecclesiae" fühlte sich auch weiterhin verpflichtet, für die Geltung der Lehr- und Grundsätze der katholischen Religion in den Schulen zu sorgen. Eine Erziehung zu schlichter Frömmigkeit schien ihm trotz aller Tugend- und Rechtschaffenheitspathetik des aufgeklärten Zeitgeistes die sicherste Stütze des Thrones.

Die aus den verschiedenen Umständen bedingte Begünstigung einer absolutistischen Schulpolitik wirkte sich auch im Schulrecht aus, wo sich die selbstbewußte Staatsraison eine bevorzugte Domäne staatlichen Lenkungsanspruches schuf und die Kirche in zunehmendem Maße zwang, das Feld zu räumen. Vermöge zweier Rechtspositionen betonte der Staat seine Schulherrschaft mit Nachdruck: durch die gesetzliche Schulpflicht und die Neuregelung der Ausbildungs- und Anstellungsverhältnisse der Lehrer.[21]

Die naturrechtlich postulierte summa potestas des souveränen Staates gegenüber Kirche und grundherrlicher Feudalität forderte zur Durchsetzung des staatlichen Schulwillens bei den Untertanen die Festigkeit deklarierter gesetzlicher Bestimmungen, die in ihrer Weise der Erreichung des Staatszweckes - Macht seiner selbst und eudämonistisch gedachte Wohlfahrt seiner Glieder - zu dienen hatten.[22] Die beiden kurfürstlichen Generalmandate vom 3.IX.1770 und 5.II.1771 geboten daher "mit aller Schärfe" allen Eltern, "wer sie immer sind, (Standespersonen allein ausgenommen..), ihre Kinder ohne Ausnahmen in die öffentlichen Schulen" zu schicken.[23] Gleichzeitig fand die Lehrerfrage ihre Regelung, denn der Lehrer hatte entscheidenden Anteil daran, den der Staatsschule aufgetragenen

Zweck zu verwirklichen," dem Staate rechtschaffene Christen, gute Bürger und brauchbare Leute zu erziehen."[24] Die Schulpflicht - SPRANGER nennt sie einen "echt staatlichen und niemals kirchlichen Gedanken"[25] - wird nun als ein moralisches Postulat des aufgeklärten Staates in der Form des S c h u l z w a n g e s und im Bewußtsein der Überlegenheit über die natürlichen Erziehungsträger, gegen deren Willen eingeführt, mit den Mitteln organisierter Macht durchgesetzt und selbst auf "Ausländer" ausgedehnt.[26] Der Staat besaß seit der Aufklärung sein eigenes Kulturideal und die religiöse Unterweisung brauchte nicht mehr der Mittelpunkt der Bildung zu sein, da die Eignung zum guten, d.h. brauchbaren Bürger einen neuen Akzent gesetzt hatte; daher mußte er mit der Ausweitung der Bildungsziele auf ökonomische Erfordernisse die Schule als ein seinen unmittelbaren Lebens- und Machtinteressen dienliches Instrument seinen Bürgern geradezu aufdrängen. Der moderne Kultur- und Wirtschaftsstaat, der sich im Geiste der Aufklärung und nach der vorherrschenden merkantilistischen Wirtschaftstheorie gebildet hatte, konnte nicht anders als die Schule weitgehend seinen eigenen staatspädagogischen Absichten zu unterstellen, um eben durch den allgemeinen Schulzwang seine Interessen zu sichern.Das Bewußtsein setzte sich durch, daß der Staat erziehen und belehren müsse, - planvoll und mit ausdrücklicher Sanktion vermehrter profaner Bildungsgehalte - wenn er nicht seine eigenen Voraussetzungen vernachlässigen oder untergraben, vor allem aber, wenn er nicht auf den gesetzestreuen und wirksam wirtschaftenden, "guten" und "vernünftigen" Bürger und Menschen, ausgestattet mit den "nötigsten Kenntnissen", verzichten wollte.[27]

Mit der ideellen, rechtlichen und organisatorischen Seite der Schulpolitik mußte die personelle zu neuer Wichtigkeit gelangen. Die Regierung kam nun zu der Überzeugung, daß "das Amt eines öffentlichen Schullehrers in einem Staate eines der wichtigsten ist, als wovon meistentheils die Erziehung guter und nützlicher Staatsbürger abhängt." Sie erließ Anordnungen, die nun darauf dringen, "daß jedes Orts Obrigkeit diesen Schullehrern ihr Ansehen auf alle mögliche Art erhalten, vermehren, ihnen nach Beschaffenheit und Gutbefinden thunliche Freiheiten einräumen, sie bei denselben handhaben und ja vor allen nicht unter andere Zünfte stoßen und den Handwerkern wider die Gewohnheit aller gut eingerichteten Staaten gleichhalten soll."[28] Da der nachreformatorische Staat kein unmittelbares Interesse an einer allgemeinen Volksbildung gehabt und die Unterrichtung der Kinder als eine

Angelegenheit der Kirche und der Eltern deren Obsorge überlassen hatte, finden sich in jener Zeit kaum Regelungen, die das Verhältnis des Unterrichters zur Schule und zum Staat durch staatliche Anordnungen bestimmen. Auch die bayerischen Fürsten und ihre Regierungen nahmen in der genannten Epoche keinen Anteil am Unterhalt der Elementarschulen oder an der Ausbildung ihrer Lehrer; derartige Regelungen verblieben ausschließlich den Kirchenbehörden oder Gemeinden selbst.[29] Diese waren zugleich Anstellungs- und Aufsichtsbehörde. Sie stellen als solche eine wichtige Entwicklungsstufe auf dem Wege zur öffentlich-staatlichen Schulform dar, da durch diesen Vorgang einer allmählichen "Verbehördlichung"[30] der öffentlich-rechtliche Charakter der Schule vorgebildet wurde. Es entstanden so Ansätze einer zentralen obrigkeitlichen Instanz, die dann im aufgeklärten absolutistischen Staat der 2. Hälfte des 18. Jahrhunderts alle partikulären Rechte auf sich vereinigte.

Das gilt insbesondere für die Formen der Lehrerbildung und die Forderungen an die Vor-, Aus- und Fortbildung der Schullehrer. Es ist bekannt, daß deren Bildungsstand bis in die ersten Jahrzehnte des 19.Jahrhunderts mangelhaft und unzulänglich war und nur sehr langsam durch immer neue Bemühungen auf einen annähernd befriedigenden Stand gehoben werden konnte.[31] Das Hauptanliegen war zunächst die gesellschaftliche Hebung der Lehrer. Standesunwürdige Bezeichnungen und Tätigkeiten wurden verboten,[32] und das Geistliche Ratskollegium sicherte Schutz vor eigenmächtigen Behörden und gewalttätigen Beamten zu; es gestattete die Wahlfähigkeit zum "bürgerlichen Ratsfreund" und die Zuerkennung ehrender Titel für verdiente Lehrer. Unter der Regierung KARL THEODORS (1777-1799) konnte HEINRICH BRAUN, nun wieder mit der Leitung des Schulwesens betraut, im Geiste seines aufgeklärten Gewährsmannes JOHANN IGNAZ von FELBIGER eine "Schulverordnung für die bürgerliche Erziehung der Stadt- und Landschulen in Bayern" verfassen und darin die schon 1770 geforderten Maßnahmen zur Lehrerbildung erneut einschärfen.[33] Aufsicht und Besoldung der Lehrer, der Examenszwang und die Anzahl der Prüfungsgegenstände für die Anstellungsprüfung wurden in einer Vielzahl von Verordnungen der Jahre bis 1803 immer wieder neu geregelt. Obwohl die behördlichen Bestimmungen nur sehr unvollkommen beachtet wurden, so lassen sie doch erkennen, daß die Volksschulen nun"die ersten Polizeygegenstände", d.h. bevorzugte Gegenstände der staatlichen Verwaltung ge-

worden waren, deren Einrichtung und Verbesserung dem Landesherren oblag.[34] Bis zum Anbruch des 19.Jahrhunderts - zugleich dem Beginn einer neuen Ära staatlicher Entwicklung in Bayern - hatte sich sowohl durch die Maßnahmen der obersten Staatsbehörden wie auch im Bewußtsein des Volkes das Elementarschulwesen zu einer rein staatlichen Angelegenheit entwickelt. Die Kirche, die Gemeinden und Eltern trugen lediglich die Last des finanziellen Unterhalts. Die Anteilnahme der Kirche war allerdings auch geistig- geistlicher Art, da die verstaatlichte Volksschule eine konfessionelle Bildungsschule blieb und der Einfluß der Geistlichkeit als autorisierte Träger der Schulaufsicht in den staatlichen Schulbehörden praktisch unangefochten fortwährte.[35] Eine durch die wirklichen Verhältnisse nicht ganz zu rechtfertigende, für den zeitgenössischen Optimismus aber kennzeichnende Zensur stellt eine Äußerung LORENZ von WESTENRIEDERS (1748-1829)[36], eines der einflußreichsten Vertreter der Geistigkeit seiner Zeit, dar, die er dem Schulwesen in Bayern am Ende des 18.Jahrhunderts ausstellte:

> "Die Anstalten und Einrichtungen, nach welchen gegenwärtig das öffentliche Schul- und Erziehungswesen in Baiern behandelt werden soll, sind durchaus musterhaft, und dürften schwerlich in irgend einem andern deutschen Lande ordentlicher und vollkommener seyn."[37]

In Wirklichkeit hatten viele der getroffenen Anordnungen nur deklamatorischen Wert und noch in den Anfängen der Regierung MONTGELAS setzte selbst die Geistliche Ratsdeputation als oberste Schulbehörde dem Gedanken einer allgemeinen und strikte durchzuführenden Schulpflicht offenen Widerspruch entgegen; sie wollte die Anwendung des Besuchszwanges öffentlicher Schulen lediglich auf die armen Volksschichten angewendet wissen.[38] Dieser im wesentlichen von der Kirche getragene Widerstand gegen eine der Allmacht des Staates unterworfene Volksbildung wurde noch im ersten Jahrzehnt der Regierung MONTGELAS durch eine umfassende staatliche Schulreform überwunden.

22. Die Schulpolitik der Montgelaszeit

Die i n n e r s t a a t l i c h e R e f o r m Bayerns zum modernen Staatswesen begann 1799, dem Jahre des Regierungsantrittes des zugleich letzten bayerischen Kurfürsten und künftigen KÖNIGS MAXIMILIAN JOSEPH (1756-1825).Sie vollzog sich in den folgenden Jahrzehnten nach den grundstürzenden Maximen seines allmächtigen Ministers MONTGELAS, dem das Urteil der Geschichte das Verdienst zuschreibt,für Bayern

den Anbruch einer neuen Ära staatlicher Geltung und Organisation erwirkt zu haben.[39] Wenngleich dieser Neubeginn in vielen Einzelheiten von der Tragik überstürzten, dem Zeitgeist verschworenen Eiferertums überschattet war, es gingen aus ihm dennoch bleibende Wirkungen hervor, welche die gesellschaftlichen und politischen Gefügelinien Bayerns für das ganze 19. Jahrhundert neu festlegten. Die Erhebung des territorial auf das Doppelte vermehrten kurbayerischen Staates zur souveränen Monarchie erfüllte einen jahrhundertealten Wunsch wittelsbachischer Hauspolitik. Mit der endlich erlangten S o u v e r ä n i t ä t entstand zu ihrer Sicherung ein neues Staatsrecht und Bayern überwand die Bindungen an das alte Reich ebenso wie es die Vormachtstellung der feudalen Gewalten hinter begrenzende Regulative zurückdrängte.

Einzig die katholische Kirche konnte sich vermöge ihrer religiös-geistigen, gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Bedeutung auch politisch der neuen Entwicklung als ein ernsthaftes Hindernis in den Weg stellen. Sie wurde folgerichtig eines der erklärten Angriffsziele der Politik Montgelas und des kongenialen Zentner, die sich beide als Vollstrecker einer mit der Aufklärung entstandenen neuen Staatsauffassung fühlten und daran gingen, die überkommene Stellung der Kirche im Staats- und Volksleben zu eliminieren. Insbesondere Zentner entwarf die juristisch-politischen Programmsätze einer Kirchenpolitik, welche das neue Bayern aus den Traditionen eines Staatsreligionsstaates vergangener Jahrhunderte endgültig lösen sollte und zur Durchsetzung einer staatspolitisch notwendig gewordenen konfessionellen P a r i t ä t die Voraussetzungen eines ausgeprägten Staatskirchentums schuf.

Ebenso wie die Kirchenpolitik drängte die wirtschaftliche Zwangslage der jungen Monarchie - verstärkt durch die wohlfahrtspolitischen Absichten der Regierung - konsequent zur S ä k u l a r i s a t i o n kirchlichen Besitzes als Teil einer unvermeidlichen und unaufschiebbaren Neuordnung des Verhältnisses von Staat und Kirche. Das Zweckmäßigkeitsdenken der Reformer Bayerns orientierte sich insbesondere an der neustaatlichen Realität einer gemischtkonfessionellen Bevölkerung. Dieser Tatsache suchten sie in einer Reihe von Deklarationen Rechnung zu tragen, deren Effekt in der säkular bedeutsamen Entschlossenheit sich bekundete, Bayern in der Folgezeit staatsrechtlich zu einem konfessionell paritätischen Staat zu gestalten.[40]

Der Radikalismus dieser Reformepoche brachte noch ein weiter fortwirkendes Merkmal neubayerischer Staatsraison hervor: die R a t i o n a l i t ä t, die allen organisatorischen Maßnahmen des Systems Montgelas zugrundelag und den Stil einer Verwaltungspraxis bestimmte. Bayern wurde in diesen Jahren zum bürokratischen Einheitsstaat im Geiste des aufgeklärten Absolutismus geformt, in dem durch die Rationalität der staatlichen Organisation das "Aggregat"[41] territorialrechtlicher, stammestümlicher und administrativer Provinzialismen in ein zweckvoll-einheitlich konstruiertes, zentralistisches Regierungssystem umgewandelt wurde.[42] Schon die Zeitgenossen verglichen diese Vorgänge mit einer rasch und gewaltsam zugreifenden Revolution, die dem neuen Ideal, der Nation, Raum und Lebensmöglichkeit schaffen sollte. Trotz aller Dunkelheiten, Widersprüche und bürokratischen Intoleranz konnte sich aus ihr am Ende der Epoche Montgelas Bayerns Staatlichkeit in einem "glücklichen Jahrhundert" fortentwickeln.[43]

Das politische Ziel Montgelas - die Loslösung Bayerns aus der dreifachen Bindung an den Universalismus des alten Reichsgedankens, an den Feudalismus adeliger Sonderrechte und an den Transzendentalismus der kirchlichen Gesellschafts- und Staatsauffassung- war zutiefst im Gedankengut der Aufklärung verwurzelt. Diese Politik hatte die Vernunft zur alleinigen Richtschnur menschlichen Handelns erhoben und das Vernünftige als das zugleich Richtige und Nützliche zu tun gefordert. Sie war dabei notwendig mit jenen Mächten in Widerspruch geraten, die individualistisch und historisch-organisch dachten. Das Recht des Natürlichen und dadurch Notwendigen galt ihr mehr als das Zeugnis der Überlieferungen und des Geschichtlich-Gewordenen, das sie preisgab, ebenso wie sie alles Übernatürliche und Übervernünftige dem Vorwurf aussetzte, die Humanisierung des Menschen allen aus der Kraft seiner Vernunft und einer tatfreudigen Gesinnungsreligion zu verhindern.

Seit der Regierung des Kurfürsten MAX III.JOSEF (1748-1777) hatte sich aufgeklärtes Denken auch in Bayern verbreitet. Es war in alle Bereiche staatlichen Lebens eingedrungen[44] und hatte bis zur Jahrhundertwende die "ideologischen Grundlagen"[45] der Ära Montgelas gelegt. Ja, es erschien den Zeitgenossen, daß Bayern, nachdem es durch seine konfessionelle Abgeschlossenheit verhältnismäßig lange der allgemeinen Entwicklung ferner als andere deutsche Territorien gestanden hatte, nun geradezu als ein Musterland aufgeklärter Politik

gelten konnte und sich anschickte, eine avantg ardistische Rolle zu übernehmen. Die kurfürstliche Regierung erregte jetzt "einen sehr hohen Grad von Achtung, ja sie verdient als Muster zur Nachahmung aufgestellt zu werden."[46]

Die Verdienste und Mißgriffe des aufgeklärten Denkens und seine politischen Wirkungen sind vielfach gewürdigt worden.[47] Die fortzeugende Kraft der Aufklärung als eine buntschillernde und vielseitige Bewegung europäischer Geistigkeit wurde im 19.Jahrhundert besonders sichtbar in jenen beiden politisch folgenreichen Ideenkomplexen des K o n s e r v a t i v i s m u s und L i b e r a l i s m u s. Hinter ihren Feldzeichen ordneten sich Gegner und Erben der Aufklärung, entweder um deren Wirkungen zu überwinden, oder um ihren Gewinn zu mehren, nun freilich in gewandelten oder überhaupt neuen Formen politischen, gesellschaftlichen und geistig-kulturellen Lebens.Die Kräfte des konstitutionellen und nationalen Fortschritts begannen sich mit den restaurierten autoritären Gewalten zu messen und die politisch-historische wie die geistesgeschichtliche Problematik der Hauptträger dieser Auseinandersetzungen - Staat, Individuum, Kirche - brachte es mit sich, daß die Kontrahenten des ideologischen Kampfes bei den feindseitigen Argumenten und Prinzipien Zuflucht suchten und sich nicht selten der Mittel und Wege des weltanschaulichen Gegners bedienten. Welche Entwicklung die Volksschule in Bayern in dieser strudelhaften Gesamtbewegung nahm, bleibt im weiteren Verlauf der Arbeit darzustellen. Die Auseinandersetzungen um ihre Bedeutung und Gestalt konnten verständlicherweise nicht außerhalb des im Gefolge der Aufklärung sich bildenden konstitutionellen Rechtsstaates und der in ihm wirksam gebliebenen naturrechtlichen Einflüsse - Verfassung, religiöse Parität, Gewaltenteilung, Pressefreiheit - geführt werden. Im Gegenteil, die Volksschule wurde zu einem hervortretenden Problem und bevorzugten Objekt politischer Anteilnahme, an dem alle konkurrierenden Mächte und Gruppierungen interessiert blieben.

Die Schulpolitik der Montgelas-Zeit duldete keine Hindernisse auf dem Weg zu ihrem Ziele, mit dem gesamten Schulwesen auch die Volksschule als einen unentbehrlichen Baustein in das Fundament der gesamtstaatlichen Neuordnung einzufügen. Alle qualitativ und faktisch von dieser Absicht abweichenden Rechtsnormen und Realitäten im eigenständig gewachsenen Schulwesen der neu hinzugekommenen, in dieser Hinsicht Kurbayern oft weit überlegenen

Landesteile, wurden Zug um Zug beseitigt und den allgemeinen politischen Maximen und Notwendigkeiten des Regimes angepaßt. Die überkommenen Sonderrechte der Standesherren und Gemeinden sowie die Ansprüche der kirchlichen Hierarchie auf Einfluß und Bevorrechtung unterlagen dem Willen zu einer konsequenten Verstaatlichung der Schule. Wo eine Mitwirkung weiterhin in Anspruch genommen, ja ausdrücklich gefordert wurde, blieb jeder Zweifel an der Abhängigkeit geduldeter Dienste von der Autorität des Staates ausgeschlossen. Diese Schulpolitik trug durchwegs imperativischen Charakter und der autoritative Ton in den Erlassen dieser Zeit ist ein deutlicherAusdruck des Bemühens, unbelastet von überkommenen Vorstellungen das selbstverständliche Recht des Staates an der Schule zu konstatieren.

Die erste Sorge galt einer "unausgesetzten Aufsicht"[48] über das Schulwesen, das, bisher vom "Geistlichen Rat" als oberster Behörde verwaltet, nun einer neugebildeten staatlichen Instanz, dem "Generalschul- und Studiendirektorium" unterstellt wurde.[49] Der "Geistliche Rat", "für ganz andere Zeitverhältnisse errichtet", paßte nicht mehr in das neue Regierungssystem; er entsprach auch nicht mehr den durch die Säkularisation entstanden kirchenrechtlichen Verhältnissen. Die neue Zeit forderte auch für die Schulverwaltung neue Männer, die zwar noch das Habit des Klerikers trugen, was aber für "ganz zufällig"[50] erklärt wurde und nicht über den restlosen Bruch mit der Tradition täuschen sollte.

Die Erneuerung des Schulbesuchszwanges bildete,neben der bis auf die unterste Verwaltungsebene fortgesetzten Behördenbildung, die nächste Maßnahme zur Neuordnung des Volksschulwesens.[51] Eine "christliche, moralische und nützlich standmäßige Bildung der Jugend, als eine der vorzüglichsten Regentenpflichten"[52] war nach den gemachten Erfahrungen nur zu erreichen, wenn die Schulpflicht den Betroffenen durch wirksame Zwangsmittel eindringlich zum Bewußtsein gebracht wurde. Nichts verdeutlicht die eingetretene Wendung gegenüber den bisherigen Verhältnissen mehr als die Bestimmtheit der nunmehr getroffenen Anordnungen und die Schwere der mit der Nichterfüllung verbundenen Folgen. Daß die Schule "Polizeisache" ist, hat nun schon den unmißverständlichen Ernst des polizeistaatlichen Prinzips angenommen, das in die Sphäre der individuellen Entscheidung eindringt und sie beschränkt, wenn es das interesse status publici erfordert. Die Überlegenheit der Staats-

raison, ihr Vorrang vor dem gesellschaftlichen und privaten Leben und die Unterordnung aller Partialinteressen unter den Gesamtzweck haben sich in diesen Jahren in Bayern als kennzeichnend für das Verhältnis des Staates zur Schule durchsetzen und auch in anderen Bereichen staatlichen Lebens als das "System Montgelas" der Entwicklung aufprägen können.[53]

Die vereinheitlichenden Tendenzen in der äußeren Schulorganisation[54], die schließlich mit der Unterstellung der obersten Schulbehörde unter die unmittelbare Dienstaufsicht MONTGELAS (seit 1806 auch Innenminister) und der Berufung ZENTNERS zu ihrem Leiter den Höhepunkt erreichten, waren letztlich nur die Konsequenzen, die sich aus der Neubewertung der Volksbildungsidee und der ihr vor allem zugehörenden Schulform im Hinblick auf die staatspolitischen Notwendigkeiten dieser Epoche ergaben. Die Forderungen der zeitgeschichtlichen Konstellation und die ideologisch-wissenschaftliche Diskussion dieses Problems des Zusammenhanges von Politik und Pädagogik näherten sich zu dieser Zeit einander in der gemeinsamen Zustimmung zur Staatsschule und ihrer rechtlichen Emanzipation von der Kirche. Widersprüche von deren Seite, die nicht ausbleiben konnten, wurden mit dem Hinweis beantwortet, die Schule sei eine "weltliche Regierungsanstalt" und alle Anordnungen seien "nach den Bedürfnissen des Staates" zu treffen:

> Dem Willen der Regierung gemäß sollte nichts geduldet werden, wodurch "der Bürger vom Staate getrennt und dem gemeinschaftlichen Staatszwecke ein anderer unterlegt werden will. Wir haben schon oben erinnert, daß Wir die Schulen nicht als religiöse Institute betrachten und sie auch nicht als solche behandeln lassen, hiernach werden Wir der Hierarchie auf dieselbe keinen Einfluß gestatten, und alle Folgerungen, die aus dem katholischen Systeme abgeleitet werden sollen, sind auf Unsere Unterrichtsanstalten nicht anwendbar."[55]

Obwohl diese von ZENTNER verfaßte Entschließung dem Buchstaben nach keine rechtliche Wirksamkeit im Hinblick auf die Volksschule erlangte[56] und diese sich von der kirchlichen Schule zur staatlichen Konfessionsschule fortentwickeln konnte, interpretiert sie doch die vorherrschenden Auffassungen und Absichten und bemißt zugleich den Abstand, der unter dem neuen System zwischen Kirche und Schule entstanden war. Der Ausgliederungsprozeß der Volksschule aus jedweder Jurisdiktion durch die Kirche wurde damit als beendet betrachtet.Alle weiter bestehenden Formen kirchlicher oder gemeindlicher Mitwirkung am Volksschulwesen hatten ihren ursprünglich eigenstän-

digen Rechtscharakter verloren und wurden als staatliches Mandat ausgeübt.

Mit dieser Würdigung der Zentner'schen Programmschrift ist schon auf die politischen Ideen hingewiesen, die im ersten Jahrzent des neuen Jahrhunderts nach Verwirklichung drängten und die Jugenderziehung für den Staat forderten.[57] Die geistigen Auseinandersetzungen um die innere Formgebung der Volksschule spiegeln sich noch deutlicher in dem Ringen um die Bildungsidee in den Lehrplänen und in der Lehrerbildung dieser Zeit wider.

Dem neu errichteten Generalschuldirektorium fiel die Aufgabe zu, die Reihe der schon eingeleiteten Reformmaßnahmen mit der Ausarbeitung eines Landeslehrplanes vorläufig zu vollenden. Ein solcher mußte nicht nur den seit der Braun'schen Reform weiterentwickelten Lehrplantheorien Rechnung tragen, sondern auch das völlig gewandelte geistige Milieu und vor allem die andersgeartete schulpolitische Situation berücksichtigen. Am 3. Mai 1804 erschien im Regierungsblatt [58] die "Oeffentliche Ankündigung des neuen Lehrplans", durch die - ein völliges Novum - "so mancher vaterländische Pädagoge es sich zum Vergnügen rechnen werde, Materialien, Beiträge und förmliche Entwürfe zu dem...hier in seinen Hauptpunkten angedeuteten Unterrichtsplan...zu liefern und dadurch die unter der unmittelbaren Aufsicht des kurfürstl. General-Schul- und Studiendirektorium arbeitenden Verfasser derselben zu unterstützen."[59] Die unmittelbar Beteiligten[60] gingen im Auftrag der Regierung ans Werk, die mit der Erstellung eines für alle Landesteile einheitlichen Lehrplanes es vom Kulturpolitischen her unternahm, eine "Einheit in das Ganze"[61] des neugebildeten Staates zu bringen,wie sie dasselbe schon mit der Bildung einer einheitlichen Aufsichtsbehörde unternommen hatte. Nach außen hin trat dieses Moment imponierend in Erscheinung durch die im Verlaufe der nächsten beiden Jahre in vielen Tausenden von Exemplaren verbreiteten und durch den Behördenapparat auch in die letzte Schule geleiteten Ausfertigungen des Lehrplanes und der beigegebenen Instruktionen. Dort setzte sich nicht nur das Bewußtsein durch, daß die Regierung den Geist des Schulwesens bestimme. Die Handhabung des Lehrplanes war, durch die Aufsicht ihrer Organe verbürgt, ebenso dazu angetan, in der Lehrerschaft die Empfindung zu wecken, auf diese Weise an der Erreichung des inneren Staatszweckes mitzuwirken. Bei aller Mangelhaftigkeit der Berufsbildung mußte dieses Bewußtsein doch auf die

gesellschaftliche und persönliche Einschätzung der Lehrer wirken. Dort aber, wo die fachliche Qualität des Lehrerstandes noch nicht an das Maß des mit dem Lehrplan geforderten pädagogischen Geschicks heranreichte, - das aber war überwiegend der Fall- lagen auch die Ursachen für die zunehmend entstehenden Schwierigkeiten und die Kritik, die der Plan erfuhr. Dem Mangel eines auch nur annähernd einheitlichen Bildungs- und Leistungsstandes der Lehrer konnten die schematischen Vereinheitlichungstendenzen der Regierung zunächst nur mit der Folgerung begegnen, durch eine konsequente Weiterführung der Lehrerbildungsreform günstigere Voraussetzungen anzustreben. Die klare Einsicht in diese Zusammenhänge war sehr wohl vorhanden und die Erkenntnis, in der Unzulänglichkeit der Lehrerbildung die unüberschreitbare Grenze des ohne Selbsttäuschung Erreichbaren hinnehmen zu müssen, den Verantwortlichen durchaus bewußt.[62] Die Volksschule konnte ohne einen befähigten Lehrerstand der ihr gestellten Aufgabe, die geistige Ausbildung den Erfordernissen des neuen Staates anzupassen, nicht gerecht werden. Noch stand der Lehrplan von 1804 zu der zwar maßvoller gewordenen Ausbildung des Menschen zur "Brauchbarkeit" und zu positiver Leistung in einer überwiegend diesseitig gedachten Lebensbestimmung; in sie fügten sich nun - unter dem Einfluß der zeitgenössischen Philosophie, vor allem bei HERDER und SCHELLING - die ersten Anzeichen einer das Volk und die nationale Kultur wertschätzenden Bildungsidee.[63]

Die L e h r e r b i l d u n g dieses ersten Abschnittes neubayerischer Schulgeschichte hatte noch keine andere Konzeption als den brauchbaren Schulmeister. Angesichts der weithin trostlos und untragbar gewordenen Verhältnisse war ein staatliches Eingreifen unumgänglich geworden. Ein erster Kanon vereinheitlichender Maßnahmen schuf die Voraussetzungen zur endgültigen Abfassung einer Ausbildungsordnung, die in ihrem Kern für das ganze 19.Jahrhundert Gültigkeit behielt: das "Allgemeine Regulativ für die Ordnung der Schullehrer-Seminarien und die Bildung der Volksschullehrer überhaupt" vom 11.Juni 1809.[64] Der Erlaß dieses Regulativs markiert das Ende einer Epoche in der Geschichte des deutschen Volksschullehrerstandes. Es überwindet grundsätzlich sowohl die dem zünftigen Handwerkerbrauch nachgebildete Form der Ausbildung zum Schulhalter in der Meisterlehre eines Älteren als auch die

bis damals geduldete Form der Autodaxie, von der noch WEICHSELBAUMER in seiner Eröffnungsrede[65] sagte:

> "Mühselig, wahrlich rauh ist der Weg der Selbstbildung zum Lehrer, das mögen Sie mir nun indes auf mein Wort glauben oder vielleicht durch ihre eigene Erfahrung seit der kurzen Zeit,daß Sie ihn betreten haben, bestätigt finden; allein was ward uns bisher anderes zuteil, als dieser klippenvolle Weg, ganz in Dunkel gehüllt, ohne vorleuchtende Fackel eines wohlmeinenden Wegweisers? Tausende fanden ihn nicht, ahndeten nicht einmal seine Existenz und waren doch Lehrer, lehrten ohne zu wissen: wen, was, wie sie lehrten; sie wußten selbst das nicht, was sie wollten, was sie taten."[66]

Das Lehrerbildungsregulativ von 1809 ist der erste in Deutschland zur Vereinheitlichung der Ausbildung vorgeschriebene Plan, ausgestattet mit allen Attributen moderner Administration: Geltung für das ganze Staatsgebiet, verbindliche Sprachregelung, Zwang zur Anpassung an die gesetzten institutionellen Normen.

Mit der verwaltungsmäßigen Regulierung wurden auch Inhalt und Methode der Lehrerbildung auf eine neue Grundlage gestellt; auch darin bedeutete das Regulativ einen bemerkenswerten Neubeginn. Sein Lehrplan (§§ 16-29) brachte den ersten Versuch einer Synthese technisch-praktischer und theoretischer Berufsbildung im Wege der gleichzeitigen Unterrichtung in berufsnotwendigen, berufsnahen und allgemeinbildenden Disziplinen.[67] Damit und in Verbindung mit noch zu nennenden gravierenden Maßnahmen wird das Wirken zweier Persönlichkeiten sichtbar, die in dem knappen Zeitraum von 5 Jahren (1806-1811) die Schulpolitik der Montgelaszeit aus zielklaren Prinzipien und mit energischen Händen in Bahnen lenkten, die für ein Jahrhundert gangbar bleiben sollten: GEORG FRIEDRICH FREIHERR von ZENTNER (1752 - 1835)und FRIEDRICH IMMANUEL NIETHAMMER (1766-1848).

ZENTNER, von 1799 bis 1821 einer der maßgeblichsten Staatsmänner Bayerns und von überragendem Einfluß auf die politischen Bestrebungen seiner Zeit,[68] stand dem bayerischen Schulwesen von 1807 bis 1815 als unmittelbarer Leiter vor. Er hat diesem in entscheidender Weise den Stempel seiner Anschauungen aufgeprägt,[69] unter denen sein tiefes Mißtrauen gegen die Tätigkeit katholischer Geistlicher an den gymnasialen Schulen und in der Aufsicht über das Elementarschulwesen mit am hervorstechendsten war.[70]

Der Impuls zur Verstaatlichung des Schulwesens in den ersten Regierungsjahren MAX IV.JOSEPH (1799-1806) ging wesentlich auf ZENTNERS Initiative zurück, und der kirchenfeindliche Zug seiner

Politik zielte unmißverständlich auf die Eliminierung des klerikalen Erziehungsmonopols, dessen Einfluß auf das Staatsleben er für verderblich hielt, getreu seinem Grundsatz: "Erziehung ist Sache des Staates und nicht der Kirche, sie ist nicht Erbeigentum der Kirche oder Monopol einer religiösen Anstalt."[71] ZENTNERS schulpolitische Überzeugungen wurden einerseits vom Bildungsoptimismus der Aufklärung bestimmt, der sich eine sittliche Vervollkommnung des Menschen von einer intensiveren Pflege seiner intellektuellen Kräfte erwartete. Niemand sollte für diese Aufgabe besser geeignet sein als der Staat, dessen Zielsetzung ja der Erreichung "irdischer Glückseligkeit" seiner Bürger und damit seiner selbst war. Alle supranaturalen Bestimmungen des Menschen durch kirchliche Dogmen wurden geradezu als Hinderungen empfunden und sollten im Staatsleben keine Bedeutung erlangen. Andererseits und folgerichtig übertrug ZENTNER das liberale Prinzip der Gleich-Gültigkeit historischer Glaubensbekenntnisse in seine Maßnahmen zur Neugestaltung des Schulwesens. Er bestritt dessen Zugehörigkeit zum Rechtskörper der Kirchen und beschränkte deren Anteil bei der Mitwirkung an der moralischen Bildung des Menschen durch den Staat auf die rein religiöse Unterweisung als einer innerkirchlichen Angelegenheit.

Bald nachdem ZENTNER 1807 die Leitung des "Geheimen Schul- und Studienbureaus" übertragen worden war, erschienen in rascher Folge grundlegende Verordnungen : das "Organische Edict über die Section des Ministeriums des Innern für die öffentlichen Unterrichts- und Erziehungs-Anstalten", die "Amts-Instruction für die Districts-Schulinspectoren" und die "Amts-Instruction für die Local-Schulinspectoren".[72] Damit erreichte die Reihe der einschneidenden Veränderungen in der Organisation des Volksschulwesens ihren Höhepunkt. Das System ausschließlicher Aufsicht durch den Staat war auf allen Ebenen der Verwaltung lückenlos ausgebildet und auf die zentrale Stelle ausgerichtet. Die neue Formationsordnung garantierte die "Aufsicht und Leitung über alle Gegenstände der Geistes-Cultur und sittlichen Bildung."[73] Noch mußte aus unabweislichen Gründen die Mitwirkung der Geistlichkeit geduldet werden, ihre Tätigkeit für die staatliche Schulaufsicht wurde sogar durch die Aussicht auf Begünstigung bei Anstellung und Beförderung ausdrücklich gewünscht. Es dürfte aber kein Zweifel bestehen, daß es nicht in ZENTNERS Absicht lag, diesen mit der Personalunion von geistlicher und staatlicher Amtstätigkeit notwendig verbundenen Einfluß auf das Volksschulwesen länger als eben notwendig zu dulden.[74]

Auch in einer anderen Maßnahme kommt die Beharrlichkeit seiner Bemühungen zum Ausdruck, die Relikte einer Verquickung kirchlicher und staatlicher Zuständigkeiten im Bereich der Schule zu beseitigen. Am 10.Mai 1810 erschien die Verordnung über die Bildung der Schulsprengel.[75] Die bisherige Übung, die Ausdehnung des örtlichen Schulbezirks durch die räumliche Kongruenz mit dem Pfarrsprengel zu bestimmen, definierte die Volksschule als Parochialschule und entsprach der Gepflogenheit seit altersher. Damit sollte nach dem Wortlaut der neuen Bestimmung nun gebrochen werden. Künftig sollte der Schulbezirk mit der politischen Gemeindegrenze zusammenfallen und die schulpflichtigen Kinder, wenn nur eine einzige Schule vorhanden war, ohne Unterschied der Konfession in die Gemeindeschule geschickt werden. Um der Gewissensfreiheit willen war nach umständlichem Ansuchen die Erlaubnis zum Besuch einer konfessionsverwandten Nachbarschule zu erteilen. Dieses Zugeständnis ist bezeichnend für ZENTNERS Staatsauffassung, in der die Anerkennung und der Schutz der Glaubens-, Gewissens- und Meinungsfreiheit als ein wichtiges Merkmal gerechter und aufgeklärter Leitung des Staates erscheint. Der Bürger sollte dadurch ermutigt werden, im gesicherten Besitz persönlicher Freiheiten erst recht an der Erreichung des allgemeinen Staatszweckes mitzuwirken. Dort aber, wo der Staat durch seine Organe um höherer Zwecke willen in die persönliche Entscheidungssphäre eingriff, wurde erwartet, daß eine in persönlicher Freiheit gereifte höhere Einsicht aus Sorge um den allgemeinen Fortschritt den Eingriff ohne Kränkung hinnähme. Damit war eine Abkehr von der noch 1804 von ZENTNER vorgetragenen Ansicht eingeleitet, welche Auffassungen kirchlicher Kreise - katholischer wie protestantischer - als "unrichtig" bezeichnet hatte, die "eine Trennung der Schulen nach den verschiedenen Religionspartheyen" verlangt hatten und denen die liberalen Grundsätze der kurfürstlichen Regierung aus "übrig gebliebenen Vorurtheilen und ängstlichen Besorgnissen" uneinsichtig geblieben waren. Außer im Religionsunterricht sollten demzufolge "die Schulen nicht ferner nach den Confessionen getrennt werden,.."[76] Es war also eindeutig ZENTNER, der die Aufhebung des konfessionellen Schulcharakters gefordert hatte, wie er auch in der Frage der Klösteraufhebung einen entschieden radikalen Standpunkt eingenommen und durchgesetzt hatte. Nachdem sich die bewahrende Kraft gewachsener Verhältnisse stärker als positivistisch-rationelle Maßnahmen erwiesen, konnte oder wollte er den Lauf der Entwicklung nicht hindern. Durch die Verordnung vom 22.Januar 1815[77] wurde die volle Geltung der bisherigen Praxis rechtlich

wiederhergestellt. Wo sich konfessionell gemischte Schulsprengel gebildet hatten, war es möglich, die alten Verhältnisse wiederherzustellen. Auch die übrigen Bestimmungen der Verordnung trugen durchwegs den Charakter weitgehender Zugeständnisse zur Wahrung historisch gewachsener Konfessionsverhältnisse. Der Erlaß gewann aber über seinen nächsten Zweck hinaus noch Bedeutung, da er in indirekter Weise den Bekenntnischarakter der Volksschule als verbindliches Prinzip der Schulverfassung neuerdings in das geltende Recht aufnahm und legitimierte. Der Gedanke, daß nur die konfessionell paritätische Form der Elementarschule durch die Art ihres Unterrichts die "unentbehrliche Schulform" sein könne, um die staatspolitisch notwendig zu übende Toleranz in einem paritätischen Staate zu gewährleisten, wurde nicht mehr mit der von ZENTNER ursprünglich vertretenen Selbstverständlichkeit aufrechterhalten.

Der Begriff der Konfessionsschule selbst hatte an der gleichen Stelle noch in anderer Hinsicht eine wichtige Präzisierung erfahren. Die Tätigkeit konfessionsverwandter Lehrer an der staatlichen Bekenntnisschule wurde als das wichtigere Merkmal gegenüber der konfessionellen Einheitlichkeit der Schüler bestimmt. In Verbindung mit der Tätigkeit von Geistlichen als Organen der staatlichen Schulaufsicht wurde dadurch die pädagogische Wirksamkeit dieser Schulform erheblich gestärkt. So konnten die Kirchen den Verlust ihrer Schulhoheit durch die Gewißheit tolerieren, daß diese, wenn auch schwache rechtliche Verankerung des konfessionellen Schulprinzips genügen würde, die unangefochtene Geltung der Bekenntnisschule als Regelschulform durch die Überlegenheit des primär wirkender pädagogischer Sachverhalte zu sichern. Damit war auch ihrem wichtigsten Anliegen, den religiösen Charakter der gesamten Jugenderziehung im Unterricht der Schule zu wahren, in zunächst befriedigender Weise Rechnung getragen. Freilich fühlte sich besonders die katholische Kirche nie von der Verpflichtung entbunden, für die weitere Zukunft wieder ihre ursprüngliche Position im Schulwesen zu erringen.

Die nach ZENTNER einflußreichste Persönlichkeit im Geheimen Schul- und Studienbureau war FRIEDRICH IMMANUEL NIETHAMMER, der kurz nach dem Entstehen der Behörde als protestantischer Zentralschulrat neben HORMANN und WISMAYR berufen worden war.[78] Mit seinem Namen und Wirken verbindet sich ein entscheidender Abschnitt

bayerischer Schulgeschichte, war er es doch, der in Abkehr vom Bildungsdenken der Aufklärung dem religiösen Idealismus der neuhumanistischen Bildungslehre zum Durchbruch verhalf. Er setzte einen radikalen Umbau des bayerischen Schulwesens durch, von dem auch die Volksschule hinsichtlich ihrer Stellung zur gelehrten Schule und in ihrem Lehrplan betroffen wurde. "Niethammer kam nicht, um zu korrigieren, er begann von neuem."[79] In der 1808 erschienen Schrift "Der Streit des Philanthropismus und des Humanismus" ist sein schulpolitisches Programm mit letzter Deutlichkeit niedergelegt. Eine Periode der Allgemeinbildung auf einer neuen philosophischen Grundlage sollte die Enge der bisherigen enzyklopädistischen Tendenzen überwinden, damit - wie er später bei anderer Gelegenheit bekannte - "dem seichten, unseligen Treiben der sogenannten gemeinnützlichen Kenntnisse ein Ende gemacht" werden könne.[80]

Insgesamt aber war Niethammers Verhältnis zur Volksschule nicht gerade glücklich. Das "Volk" bedeutete ihm "die Klasse derjenigen Individuen, die von dem Schicksal weder innerlich noch äußerlich vorzüglich begünstigt sind."[81] Damit entfernte er sich von der volksfreundlichen Aufklärung und ihrem popularisierungswilligen Bildungseifer ebenso wie von den beiden großen Anregern der zeitgenössischen Pädagogik: von PESTALOZZI, der das einfache Volk schlicht-innig liebte, und von FICHTE, der es durch das Pathos des Nationalen aus seiner politischen Erniedrigung erhob und es an seine Sendung glauben hieß. "Bildung" bedeutete NIETHAMMER ein Privileg der durch Besitz und andere glücklichere Lebensumstände zur gelehrten Bildung prädestinierten Stände; dem "Volke" mußte es genügen, die "notwendigen Lehrgegenstände" - Religion, Lesen, Schreiben, Rechnen - und einige grundlegende formale geistige Tätigkeiten vermittelt zu bekommen. Deutlich tritt bei ihm ein pietistisch-weltflüchtiger, esoterischer Zug hervor, eine "wirklichkeitsscheue Abwendung vom Leben, verstärkt durch die Kampfstellung gegen den alles versachlichenden Zeitgeist."[82]

Die Niethammersche Humanitas ist merklich von kulturkritischen Aversionen getragen, in deren Vorstellung die Bildung des Volkes verschieden von der der Gebildeten gesehen wird. Die zuerst in der Aufklärung pädagogisch und in der französischen Revolution politisch postulierte Einheit und Gleichheit der menschlichen Bildungsansprüche und -möglichkeiten wird vom neuhuma-

nistischen Denken als Uniformität und Unterdrückung aller eigentümlichen Individualität empfunden und abgelehnt. Die Individualität als Ideal mußte folgerichtig dazu führen, "Plebs" und Bildung als unvereinbare Gegensätze voneinander getrennt zu halten und daraus die entsprechenden schulpolitischen Konsequenzen zu ziehen. Das hat NIETHAMMER mit seiner Behauptung getan, daß das Volk als eine Klasse vom Schicksal nicht begünstigter Individuen "eines solchen Gehobenwerdens (zur Freiheit gebildeter Individualität) nicht fähig ist und unter dem Druck der Zeit, der Verfassung, der Dürftigkeit auch so leicht nicht fähig werden kann."[83] FICHTES Gedanke einer gemeinsamen Nationalerziehung, WILHELM von HUMBOLDTS Einsicht in den inneren Zusammenhang von sog.niederer und höherer Bildung im "Volksmäßigen" und auch SCHELLINGS Warnung vor einem Gegensatz zwischen einer nur notgedrungen gewährten Volksbildung und der eigentlichen, freien Gelehrtenbildung konnten NIETHAMMERS Pessimismus in der Einschätzung des Volkstümlichen nicht korrigieren; er hielt es weder für pädagogisch bedeutsam noch für politisch wünschenswert. Das von ihm verfaßte "Allgemeine Regulativ der Einrichtung der öffentlichen Unterrichtsanstalten in dem Königreich Bayern" vom 3.September 1808[84] und der erläuternde Erlaß vom 28.Januar 1809[85] weisen deswegen auch der Volksschule eine völlig veränderte Stellung innerhalb der Organisation des Schulwesens zu. NIETHAMMER entkleidete darin die Volksschule ihres elementarbildenden Charakters, der ihr noch vom Wismayrschen Lehrplan von 1804 her grundsätzlich verblieben war. Schon in einem Gutachten vom 18.Juni 1807 hatte er die von ihm erstrebte Entwicklung mit der Forderung angedeutet, es "müßte die den beiden Schulplänen zugrunde liegende Einteilung der Schulen, nach welcher sie nur e i n e Stufenreihe des Unterrichts für die Lehrlinge a l l e r Stände, vom Element an bis zu dem akademischen Studium, ausmachen, und nur nach G r a d e n (des Lehrstoffes und der Methode) abgeteilt sind, wieder verlassen werden."[86] Das Gutachten spricht weiter davon, die Artverschiedenheit der Stände bedinge verschiedene Bedürfnisse der Lehre, "für welche schon vom Element des Unterrichts an in Einerlei Schule nicht gesorgt werden kann." Es sei aber die Aufgabe der Schulen, für jeden Stand "eine Vollendung der Lehrlinge in ihrer A r t zu leisten", was unmöglich sei, wenn jede standesbezogene Bildung sich nur "nach G r a den" von einer anderen unterscheide." Die Schulen für den unteren

Stand sind nicht bloß Elementarschulen, sondern bestimmt,den Lehrlingen aus den unteren Staatsbürgerklassen den ihnen nötigen Schulunterricht v o l l s t ä n d i g zu geben."[87]

Die Trennung der Volksschule von der höheren Bildung mußte sich notwendig auch sozial ungünstig auswirken, lag doch darin die Zumutung einer Beschränkung der Bildungs- und Ausbildungsmöglichkeiten breitester Volksschichten, der Verzicht einer Emporbildung zum vollen Menschentum, aber auch der Ausschluß von besseren sozialen Chancen oder doch die wesentliche Erschwerung, solche zu erlangen, wenn man ihre weitgehende Abhängigkeit von einem höheren Bildungsgang bedenkt. Zwar hat im Verlaufe des 19.Jahrhunderts die Volksschule ihren Eigenwert gegenüber der gymnasialen Schulform theoretisch und praktisch durchzusetzen vermocht und nach 1918 auch politisch und rechtlich mit der allgemeinen deutschen Grundschule die Einheit nationaler Schulbildung und damit die Gleichheit sozialer Chancen wieder zurückgewonnen; dennoch bleibt ein berechtigtes Bedauern, daß in Bayern damals ohne zwingenden äußeren Anlaß der Gedanke einer einheitlichen Nationalbildung schulorganisatorisch nicht weiterentwickelt wurde. Das Bedauern vermehrt sich aus dem Wissen um die Offenheit NIETHAMMERS für die Idee einer "allgemeinen teutschen Nationalbildung". Sein Eintreten für ein Lesebuch aus nationalem Lesegut wie überhaupt für deutsches Bildungsgut, in dem er die wirkende Kraft zur geistig-kulturellen, aber auch zur politischen Einigung als deutscher Romantiker mit der Liebe zur klassischen Geistes- und Sprachkultur ahnte, fand in der pädagogischen Geschichtsschreibung noch nicht die gebührende Würdigung. Aber mangelnde Liebe zum Volk in seiner realen Erscheinung, die leidenschaftliche Hingabe an die neuhumanistische Ideengläubigkeit und die ebenso leidenschaftslose Unberührtheit und Ignoranz gegenüber politischen Mündigkeitsbestrebungen ließen den Schulreformer NIETHAMMER bis zur erklärten Parteilichkeit zwar dem humanistischen Gymnasium "zu seiner Monopolstellung als universalistischer Einheitsschule für die Oberschicht des Volkes"[88] verhelfen. Der Volksschule, ihren Zielen, ihrer Organisation, ihrem Lehrplan, der so dringend bedurften Wegweisung zu ihren pädagogisch-politischen Aufgaben hat er auch nicht annähernd

das Licht seines weitgerichteten Geistes zugewandt. Aus Bögls Feststellung über NIETHAMMERS wirkliches Verhältnis zur Volksbildung und Volksschule klingt ein geradezu ironischer Unterton: "Einige Änderungen hat Niethammer im alten Lehrplan vorgenommen: gewissenhaft hat er das Wort 'Elementar-' in allen Zusammensetzungen gestrichen und durch 'Volk' ersetzt (Volksschule, Volksschullehrer, Volksbildung)."[89]

Mit der Herausgabe des neuen Lehrplanes von 1811[90], der ein getreues Spiegelbild der Kämpfe ist, die um die geistige Ausrichtung der Volksschule im Obersten Schulrat in den vorhergehenden drei Jahren geführt worden waren, hatte sich die Niethammersche Auffassung endgültig durchgesetzt. In zwei entscheidenden Zusätzen[91] hat ihr Verfasser sein Menschenbild und sein Bildungsdenken zum Richtmaß der Gestaltung der bayerischen Volksschule erhoben und dem folgenden halben Jahrhundert ihrer inneren Entwicklung die theoretische Bahn gewiesen. Sie läuft der grundsätzlichen Abkehr des Neuhumanismus von der philanthropischen Utilität parallel, was sich besonders in der streng eingehaltenen Trennung von allgemeiner und beruflicher Bildung ausdrückt. Die Neigung zum Kontemplativen führte bei NIETHAMMER zur Betonung der erziehenden Seite des Unterrichts, während er die materialen Unterrichtsgegenstände auf das Notwendigste einschränkte. Sein Bildungsideal wurzelte in der Transzendentalität einer idealistischen Weltanschauung, in deren geistiger Höhe sich alle menschliche Bildung vollenden sollte. Dieser Höhenflug würde nur unter bestimmten Voraussetzungen möglich und deswegen sein Ziel auch nicht für alle Menschen erreichbar sein. Bildung wird zum aristokratischen Vorrecht, das sich nicht zur allgemeinen Volksbildung erweitern läßt. Für den Lehrplanverfasser NIETHAMMER war die Darlegung der bildnerischen Bedeutsamkeit der Ideen wichtiger als die Reglementierung der Lehrstoffe, die deshalb hinter das beherrschende Anliegen zurücktritt.

In dieser Eigenart seines Entwurfs liegen zwei schulpolitisch bemerkenswerte Momente begründet, die das weitere Schicksal des Lehrplans und der damaligen Volksschule in Bayern beeinflussen sollten. Das eine ist die Diskrepanz zwischen der hochfliegenden Bildungsidee, welche die Wirklichkeit des Lebens idealisch überformte, und den faktischen Möglichkeiten, sie unter

den gegebenen Bedingungen pädagogisch zu verwirklichen. Die allzu abstrakt-allgemeine Diktion des Lehrplans hatte schon zu Mißverständnissen geführt und eine eigene, von NIETHAMMER verfaßte "Erläuterung" notwendig gemacht.[93] Aber selbst diese Erweiterung konnte beliebig abweichende Interpretationen durch ausführende Organe nicht verhindern. Dem Lehrplan mangelte die unmittelbare Brauchbarkeit als Handlungskonzept für die praktische Schularbeit. Diese Tatsache wuchs sich allmählich zu der verbreiteten Klage aus, der Plan eigne sich überhaupt nicht als Grundlage einer einheitlichen Volkserziehung, er schaffe nur Unklarheiten und sei in der Hand des einzelnen Lehrers keine verläßliche Hilfe für seine täglichen Probleme in Unterricht und Erziehung der Jugend.[94] Noch die Abgeordneten der Ständekammer, in der das Lehrplanproblem wiederholt aufgegriffen wurde, zeigten sich von diesem Sachverhalt beunruhigt.[95] Zweifellos waren die damaligen unteren Schulaufsichtsbehörden und die Lehrerschaft von der dem Plan immanenten Nötigung zur Umsetzung seiner geistigen Grundhaltung in die realen Anforderungen der alltäglichen Schularbeit weithin überfordert und somit die Wirksamkeit des Plans nur relativ gering. Das andere schwache Moment des pädagogisch und lehrplantheoretisch ungemein wertvollen Niethammerschen Entwurfes, das dessen ungehinderte Anerkennung und die zustimmende Würdigung durch die politische Öffentlichkeit praktisch verhinderte und ihm die Förderung versagte, lag in der intellektualistischen, bodenfremden Kulturauffassung, die NIETHAMMERS philosophischer Haltung mitgegeben war. Volkspädagogische Neigungen, die das wirkliche Volksleben, seine kulturellen, besonders seine religiösen Lebensformen in der Weise gelebten Volkstums gewürdigt hätten, waren ihm schlechthin fremd. Zwar hat er die Volksschule und mit ihr die Volksbildung grundsätzlich als religiös durch ihr eigenes Wesen bestimmt, aber es war zu eindeutig die abstrakte Idee des Religiösen, ihr Wert als Tugendlehre zur Vollendung idealisierten Menschentums. Die Abstraktheit seiner Bildungsidee mußte in dem Maße als Hindernis der den Äußerungen des Volksgeistes näher beheimateten Bildungsauffassung der Romantik empfunden werden, je mehr mit dieser Bewegung andersgerichtete geistige Wertungen sich auch politisch formieren und durchsetzen konnten. Das ist in der Tat geschehen, sodaß um die Jahrhundertmitte, trotz des rechtlich weitergeltenden Stoffkanons aus dem Niethammerschen

Entwurf, die Bestimmung der Volksschule eine völlig andere geworden war.[95]

Ein abwägendes Urteil muß dennoch zu der Feststellung kommen, daß die Konzeption NIETHAMMERS insofern nachwirkte, als eine lebensfähige Synthese zwischen allgemein-menschlicher und politisch-bürgerlicher Bildung im grundschichtigen Bereich volkstümlicher Bildung in den Folgejahren seines Wirkens nicht zustandekam. NIETHAMMER mangelte nicht nur das tiefe Verständnis für die Bildungsbedürfnisse des einfachen Volkes, ihm fehlte auch aus seiner einseitig humanistisch-idealistischen Einstellung das rechte Verhältnis zum konkreten Staat als einem Zweck der Bildung. Der um die gleiche Zeit in Preußen wirkende Nationalpädagoge WILHELM HARNISCH kennzeichnet die Gegenposition, wenn er die vom Staat eingerichtete Volksschule zur Bildung für den Staat bestimmt, "wo jeder auf volkstümliche Weise zum Menschen gebildet" wird.[96] Ähnlich sieht SCHLEIERMACHER die politische Funktion der Volksschule in ihrer Bestimmung, "das gleichmachende Prinzip in der Erziehung und also entgegenwirkend gegen die fortwährend sich entwickelnde Ungleichheit" zu verkörpern.[97] In Bayern hat erst die Ständeversammlung von 1819 durch mehrere ihrer Abgeordneten auf die politische Abstinenz der Niethammerschen Volksschule hingewiesen und die geistige Bildung der ganzen Bevölkerung mit der durch die politischen Reformen des Jahrzehnts zwischen 1808 und 1818 eingeleiteten Neuordnung des staatlichen Lebens in Beziehung gesehen. Sie erkannte die nationalpädagogisch zwingende Verpflichtung einer wahren "Volksschule", die aus der freiwilligen Beschränkung der fürstlichen Macht ermöglichte Mitbeteiligung der Staatsbürger an den Aufgaben der Regierung von sich aus zu unterstützen und dadurch das tradierte Verhältnis des Untertanen zu den Gemeinwesen und zum Staat umzugestalten.[98] Es ist bezeichnend, daß dabei immer auch die Sorge um die äußeren Schulverhältnisse und um die gesellschaftliche und wirtschaftliche Stellung der Lehrer mit im Vordergrund ständischer Schulpolitik stand, während noch die Regierung MONTGELAS - trotz ihrer moralischen und rechtlichen Verpflichtung durch die Vorgänge während der Säkularisation - bei ihren administrativen Bemühungen um eine größere Wirksamkeit des Schulwesens keine auch nur annähernd befriedigenden Anstrengungen machte, das materielle Los der Volksschule und ihrer Lehrer zu verbessern.[99]

Eine zusammenfassende W ü r d i g u n g der schulpolitischen Entwicklung insbesonders seit Beginn des 19.Jahrhundert ist auf die Tatsachen der Entstehung der Volksschule als Staatschule abzustellen. Parallel zur allgemeinen Genesis des Verhältnisses der Schule zu Staat und Kirche vollzog sich auch in Bayern von der Mitte des 17.Jahrhunderts an der Prozeß einer fortschreitenden Lösung der Volksschule vom ausschließlich kirchlichen Regiment und ihrer allmählichen Unterstellung unter das Recht des Staates. Dieser Vorgang wurde kräftig gefördert durch das rationalistische Pathos einer aufgeklärten Staatsauffassung,die einzig das Vernünftige als Maßstab der Gestaltung der rechtlich-politischen Wirklichkeit gelten ließ und von der Vorstellung ausging, im Wege einer die kulturelle Lage isolierenden Idealkonstruktion die Schule ein für alle Male in ihrem Recht, in ihrer Wirksamkeit und in ihren Abhängigkeiten definieren und organisieren zu können. Die im Fluß der gesamtgeistigen Veränderungen immer wieder notwendigen Korrekturen solcher dogmatischer Entwürfe veränderten unter dem Stichwort "Reform" zwar fortwährend die variablen Werte am Phänomen Schule, nicht aber die politische Konstante dieser Entwicklung, nämlich die Emanzipation der Schule von der Kirche bis zur endgültigen, rechtlichen Sicherstellung ihres Charakters als Staatsschule.

Die Rechtsstellung des Staates in seinem Verhältnis zur Schule war in Bayern vor allem in der 2.Hälfte des 18.Jahrhunderts der katholischen Kirche abgerungen worden, die jahrhundertelang das gesamte Schulwesen ohne staatliche Mitwirkung betreut hatte.[100] Abgesehen von den erst 1803 und später bayerisch gewordenen geistlichen Territorien, war in diesem vorgenannten Zeitraum die Schule ihrer juristischen Gestalt nach zur "Polizeysache" erklärt worden.[101] Auch in ihren Bildungszielen - hierin den allgemeinen Zeittendenzen folgend - lockerte sich die Bindung der Volksschule an die Kirche und ihre eindeutig konfessionell-christlichen Lehrinhalte. Wenn auch aus praktischen Erwägungen und in Teilrechten die Kirche weiterhin an der Verwaltung der Schule beteiligt blieb und der traditionelle Konfessionsschulcharakter praktisch nie ernstlich behindert wurde, der Rechtsstellung nach blieb die Kirche auf die Überwachung der Orthodoxie und Moral beschränkt.[102] Es wird später zu zeigen sein, wie sie

um einen Ausgleich zwischen ihren eigenen und den staatlichen Ansprüchen auf die Volksschule gerungen hat; eine unanfechtbare Rechtsposition vermochte sich die katholische Kirche im ganzen 19.Jahrhundert nicht zu sichern. Obwohl nach der Säkularisation das Verhältnis des bayerischen Staates zu den Kirchen in der Schulfrage von einer unnachgiebig betonten Staatskirchenhoheit bestimmt war, blieb die religiös-konfessionelle Aufgabe in Lehrplan und Lehrgut der Volksschule auch ohne rechtliche Garantie unangefochten: die im Zentnerschen Erlaß vom 26.XI.1804 mit letzter Zuspitzung formulierte Gesinnung der Zwangsparität blieb bekanntlich Periode. Die staatliche Schulhoheit kam jedoch in der Schulorganisation, besonders bei der Einrichtung der Schulbehörde voll zur Geltung. Die Schulsuprematie des Staates hatte sich damit die entscheidende Voraussetzung dafür geschaffen, das in den Naturrechtssystemen der Aufklärung konzipierte Recht auf Bildung dem wandelbaren Selbstverständnis des Staates anzupassen und die Stellung der Volksschule im Gesamtorganismus des Schulwesens zu bestimmen.

Dieser Vorgang war insgesamt von einer vorher unbekannten Dynamik begleitet, die mit dem Sendungsbewußtsein des neuen Staates gegenüber den alten gesellschaftlichen Mächten ebenso zusammenhing wie mit der Notwendigkeit, offensichtliche Anachronismen im Schulwesen zu beseitigen. Sie speiste sich aber auch aus der zeitlich gleichlaufenden Entstehung einer neuen Bildungsidee, die sich als eine reine pädagogische Idee von den staatlichen, konfessionellen und berufsständischen Kräften emanzipierte und nur ihre eigene Selbstverwirklichung erstrebte. Der damit seiner Herkunft aus dem naturrechtlichen Denken der Aufklärung nach charakterisierte Neuhumanismus fand in der Persönlichkeit NIETHAMMERS einen konsequenten, wenn auch einseitigen Vertretern. Er verwandte die eben stabilisierte staatliche Schulhoheit mit der ganzen Kraft ihrer administrativen Möglichkeiten dazu, sie ihres ureigensten Anspruches - die Bestimmung der Funktion der Schule aus der Idee des Staates - wieder zu entheben und ein vom Staatszweck unabhängiges Ideal der allgemeinen Menschenbildung zu instituieren.Dieser Vorgang ist schulpolitisch von nicht zu unterschätzender Bedeutung und trifft wohl die nächsten Gründe für die verbreitete Interesselosigkeit an der Volksschule in den Jahren nach 1811. Erst die Ständeversammlung von 1819, vor allem dann der Regie-

rungsantritt LUDWIGS I. und die mit seiner Persönlichkeit verbundenen neuen geistigen und politischen Perspektiven rückten das Problem einer im Mechanismus bloßer Verwaltung erschlafften staatlichen Schulherrschaft erneut in das Kräftefeld kulturpolitischer Bestrebungen. Die vorübergehende Neutralisation der Volksschule wurde unter den gewandelten Bedingungen einer neu belebten und differenzierten politischen Aktivität rasch überwunden.

23. Die Zeichen des Neuen.

Sie standen zu diesem Zeitpunkt längst über dem Horizont der geschichtlich-kulturellen Wirklichkeit und ihrer gesellschaftlich-sozialen Strukturen. Mit der aufkommenden R o m a n t i k vollzog sich die Rückkehr zu religiöser Sinngebung des Lebens und die Restauration einer patriarchalischen Staatsauffassung. Im Bereich der katholischen Kirche trat die Überwindung der historischen Aufklärung mit der Errichtung der kirchlichen Hierarchie und der wiedergewonnenen Frömmigkeit des theologischen Denkens in das Stadium der Endgültigkeit ein. Das eigentliche politische Nachspiel des aufgeklärten Rationalismus, der das ganze 19.Jahrhundert beherrschende Widerstreit politisch k o n s e r v a t i v e r und l i b e r a l e r Kräfte, nahm seinen Anfang. Es genügt hier zunächst der Hinweis, daß jede dieser die kulturellen Zeitverhältnisse prägenden Entwicklungen für die Schulpolitik der Jahrzehnte nach 1818 konditionelle Bedeutung erlangte.

Für die Schulpolitik unseres Zeitraumes kommt besonders der Konsolidierung der innerstaatlichen Verhältnisse Neubayerns entscheidende Bedeutung zu. Die vom König bewilligte Verfassung gab mit ihren Edikten und Beilagen der politischen Entwicklung des Landes für ein volles Jahrhundert die staatsrechtliche Grundlage. Ihr Erlaß wandelte die junge Monarchie in eine konstitutionelle Staatsform und schuf die Voraussetzungen für einen wachsenden Zusammenhalt heterogener Stammes-,Konfessions- und politischer Gesinnungskörper in einem lebendigen Staatsbewußtsein, das in den ersten eineinhalb Jahrzehnten seit Errichtung der Monarchie nicht geringen Belastungen ausgesetzt gewesen war. Die größte der Hypotheken war durch den Rigorismus der Montgelas'schen Verwaltungspraktiken entstanden, die das Werden des neuen Staates zwar vorangestrieben hatten, zugleich aber alle historisch

gewachsenen Rechte und Gewalten "zernichtet"[107] und in einer einzigen, alles beaufsichtigenden und beargwöhnenden Zentralgewalt vereinigt hatten. Die Folge war eine zunehmende Opposition gegen ihren Urheber, die ihn schließlich entmachtete, damit sich in der großgedachten innenpolitischen Reform des Verfassungswerkes eine zeitgerechte Staatsauffassung und volksverwurzelte Staatsgesinnung Bahn brechen konnte.

Bayern ging damals mit der Verwirklichung echter politischer Selbstverwaltung und in der Aneiferung zur unmittelbaren Mitarbeit der Bürger im Staat weiter als andere Länder des Deutschen Bundes, ohne daß jedoch von den eindeutigen Machtverhältnissen im Staat etwas preisgegeben worden wäre. Die Gewalt ging nicht vom Volke aus, sondern verblieb - gemäß dem monarchischen Prinzip - dem König als dem einzigen Souverän. Er teilte sich zwar in die gesetzgebende Gewalt mit den neu geschaffenen Ständen, blieb aber alleiniger Herr der Exekutive.[108]

Das Verhältnis der Volksschule zu Staat und Kirche wurde durch das Verfassungswerk nicht grundsätzlich berührt. In der Verfassungsurkunde selbst blieb es unerwähnt. Die vollzogene rechtliche Lösung von der Kirche wurde weder im Konkordat noch in der Verfassung revidiert und der vielzitierte Hinweis auf die historische Mutterschaft der Kirche an der Volksschule erbrachte dieser keinerlei begünstigende Rechtswirkungen. Die Volksschule blieb eine staatlich-konfessionelle Schule; der Wunsch, sie in eine kirchliche Einrichtung umzuwandeln, erfüllte sich nicht.[109]

Eine stärkere Beachtung als in der Verfassungsurkunde fand die Volksschule im Gemeindeedikt, das sowohl in direkter als auch in indirekter Weise ihre Zugehörigkeit zur Gemeinde unterstrich.[110] Die neugewonnene Selbständigkeit der Gemeinden war durch den Anreiz zu staatsbürgerlicher Initiative eines der wertvollsten Elemente bei der Verwirklichung des staatlichen Neubaus auf dem Boden der Verfassung. Die volkserzieherische Bedeutung des Ediktes, die in der Aktivierung bisher brachliegender Kräfte zur Mitarbeit am Staat zu sehen ist[111], mußte sich auch als Anreiz zu einem gesteigerten Interesse der Kommunen an der Entwicklung des Schulwesens bewähren. Die nächste Auswirkung war allerdings die Überantwortung der finanziellen Unterhaltspflicht für die Volksschule an die Ge-

meinde. Im Prinzip bedeutete diese Verpflichtung einen ersten Ansatz zur Entstaatlichung der Volksschule und bot zudem die Möglichkeit, sie stärker in den naturgemäßeren Zusammenhang mit den organisch gewachsenen Strukturen der Familie und der Pfarrei einzufügen. Der schulpolitisch aufschlußreiche Vorgang kam einer Revision des unter MONTGELAS einseitig ausgerichteten Zuordnungsverhältnisses der Volksschule zum Staat gleich.[112] Die Zeitverhältnisse und mangelnde pädagogisch-theoretische Impulse verhinderten freilich einen konsequenten Ausbau der in diesem Vorgang gelegenen Möglichkeiten; eine sichtbare und nachhaltige Initiative ist daraus nicht entstanden. Erst die 1819 erstmals einberufene Ständeversammlung läßt eine solche Initiative zur Weiterentwicklung des Volksschulwesens erkennen.[113]

Es gehört zum Erscheinungsbild des Frühkonstitutionalismus, daß die Repräsentanz des Staates vom Vertretungsorgan des Volkes als Auftrag und Anspruch zugleich wahrgenommen wird, auch wenn die Konstruktion dieses Organs der Wirklichkeit des staatlichen Lebens nicht voll gerecht zu werden vermag und sozial niedrig eingestufte Bevölkerungsschichten auch politisch deklassiert bleiben. Was für die Gesamtverhältnisse gilt, trifft auch für einzelne Sachbereiche des Politischen zu. Der Konflikt zwischen Auftrag und Anspruch in der politischen Vertretung erscheint dann unvermeidlich. Obwohl die bayerische Verfassung die unmittelbare Mitwirkung der Stände an der Gestaltung des Schulwesens nicht zuließ, weil sich die Staatskuratel über die Schule auch gegenüber der Ständekammer behauptete, ließ sich diese dennoch nicht abhalten, eine politische Verantwortung für das Schulwesen zu übernehmen.[114] Diese Tatsache wird durch den Hinweis unterstrichen, daß die Selbsteinschätzung der Abgeordnetenkammer - begünstigt durch die vom Wahlsystem bewirkte personelle Zusammensetzung und das intellektuelle Niveau der Ständevertreter - die eminente politische Bedeutung des Volksschulwesens weder übersehen konnte, noch sich von der Mitverantwortung ausschließen lassen wollte. Diese Festellung wird noch durch das teilweise leidenschaftliche Bemühen verdeutlicht, mit dem sich die Abgeordnetenkammer in der Schulfrage zum Gewissen der Regierung machte.[115]

Insgesamt waren also neue Voraussetzungen entstanden, aus denen sich die zeitgebundene Dynamik der künftigen Schulpolitik

ergeben würde. In dieser Entwicklung sind aber auch die überzeitlich zu denkenden Geltungsentscheide des Pädagogischen enthalten, die sich naturgemäß in der Schulpolitik besonders häufig finden und die in der Struktur des pädagogisch-historischen Urteils über eine Epoche und ihre Schulpolitik sichtbar gemacht werden können.

3. DIE SCHULPOLITISCHEN BESTREBUNGEN IN DER ABGEORDNETENKAMMER DER BAYERISCHEN STÄNDEVERSAMMLUNGEN 1819 - 1848

30. Die politische Stellung der Ständeversammlung

Mit dem Konstitutionsjahr 1818 trat Bayern in eine neue Epoche seiner Geschichte. Die Verfassung beschränkte die Macht des königlichen Souveräns und bot dem Volke in den Ständen Gelegenheit, seinen guten Willen und seine besten Kräfte auf das Gedeihen des Landes zu verwenden. Die Kritiker der Verfassung erkannten und tadelten ihre Unzulänglichkeiten, die von den widersprüchlichen Motiven herrührten, denen sie ihre Entstehung verdankte.[116] Sie war ohne die Mitarbeit des Volkes entstanden und ohne seine Zustimmung in Kraft gesetzt worden; sie sollte es nun über die Heterogenität seiner stammestümlichen Eigenarten, über die politischen und konfessionellen Unterschiede in Lebensstil und Denkgewohnheiten hinweg zur Anerkennung der neuen Staatsheimat führen. Ein "Nationalgeist" sollte sich bilden und ein einheitliches Staatsbewußtsein Volk und Herrscherhaus verbinden.

Trotz aller natürlichen oder politisch gebotenen Bereitschaft, soe hohe Ziele anzuerkennen und ihnen nachzustreben waren die mit der Verfassung gebenen Formen des politischen Lebens doch zu ungewohnt und auch zu unpraktisch, um übergangslos und ohne Schwierigkeiten zu funktionieren. Zu ungleich waren die Vorstellungen von der neugewonnenen Bürgerfreiheit, zu hemmend die Angst vor ihrem Mißbrauch; zu ungestüm aber auch der Eifer, sich der gewährten Formen zu bedienen und im ersten Anlauf teilweise extreme politische Vorstellungen von der Ausgestaltung der konstitutionellen Staatsverfassung zu verwirklichen. Die engen Grenzen übertragener Rechte, mit denen sich die Stände abfinden mußten, waren nur schwer mit den überspannten Erwartungen in Einklang zu bringen, die sich an die künftige Tätigkeit dieser Institution geknüpft hatten.

Als am 4.Februar 1819 die erste Ständeversammlung ihre Arbeit aufnahm, bot sie in ihren Abgeordneten ein lebendiges Bild des verwandelten Bayern, seiner sichtbaren Mehrung an Land und Leuten, aber auch an politischen Ideen und Sehnsüchten, die sich von dieser Stelle aus zu verwirklichen hofften.[117]

Lebhaft war die Anteilnahme des Volkes am Auftrag dieser Männer, die erst nach nicht geringen Schwierigkeiten vom König berufen worden waren, um - nach seinen eigenen Worten - als "Männer von edlen Stämmen, von Verdiensten im Geschäfte, von klarer Einsicht, mit besonnener Freimütigkeit,..vertraut mit den Wünschen ihres Bezirkes und ihres Standes", als "redliche und unbefangene Gehilfen der Regierung", zur Stütze des Thrones und als Wohltat für die Nation den auf sie gesetzten Hoffnungen gerecht zu werden.[118]

Noch ungetrübt von allen späteren Enttäuschungen hatte eine optimistisch gesinnte Öffentlichkeit alle die Wünsche formuliert und in zahlreichen Schriften gesammelt, deren Erfüllung man sich von diesem ersten Landtag erwartete. Sie stehen durch ihren Enthusiasmus in einem merkwürdigen Gegensatz zu der kühleinschränkenden Erinnerung in der Thronrede MAX I. JOSEPH vor den Ständen, wo er diesen zu bedenken gibt, daß das von ihnen erwartete "freie Wort" und ihre Mitwirkung an den Angelegenheiten des Vaterlandes seinem freien Entschluß zu danken ist. Diese Wünsche waren trotz ihrer Vielfalt einheitlich durch ihre Beziehung zu den Aufgaben des Staates, wie sich sich in der Gesetzgebung der letzten zwei Jahrzehnte widerspiegelten und die nun im Prinzip dem Beirat und der Zustimmung der Stände anheimgestellt sein sollten. Es war eine Fülle von Zwecken, deren Regelung sich der Staat um der Wohlfahrt seiner Bürger willen glaubte annehmen zu müssen und die ihn, über seinen eigenen Zweck hinaus,tief in das gesellschaftliche Leben eingreifen ließen: Künste und Wissenschaft, Sittlichkeit und Religion, Erziehung und Unterricht, Gesetzgebung und Rechtsprechung, Volksbildung und Volksgesundheit, Industrie und Landwirtschaft, Militärwesen und Staatsbudget. Alle die in diesen Zwecken nach Meinung einer politisch interessiert und unabhängig denkenden Öffentlichkeit noch offenen Wünsche des Volkes - "gerechte Wünsche" wie ein zeitgenössisches Druckwerk versicherte - wurden nun "zur selbstverständlichen Beförderung" dem ersten Landtag vorgestellt.[119]

Aber nicht nur in den Erwartungen des Volkes, auch bei den Abgeordneten selbst war die Einschätzung ihrer Wirkungsmöglichkeiten größer und optimistischer, ehe spätere Erfahrung sie lehrte, die Gründe ihrer Täuschung zu erkennen. Die politische Unerfahrenheit war darunter noch einer der geringsten; die noch unausge-

glichenen Stammesunterschiede, das unerprobte und zur Selbstüberschätzung neigende Verhalten der Provinzen wogen weitaus schwerer. Der wortgewandte Doktrinarismus der politisch agileren Nordbayern und Pfälzer kontrastierte mit der konservativen, der politischen und religiösen Aufklärung feindlich gesinnten Denkart der Altbayern. Dieser Kontrast erzeugte eine permanente Spannung, die sich gelegentlich zu Vorwürfen der Rückständigkeit oder des treulosen Neuerertums steigerte.[120] Der nächstliegende Grund aber war die unglückliche Geschäftsordnung der Stände, deren hemmende statt fördernde Funktion den ersten Landtagen das Prädikat der Unreife und Unfertigkeit einbrachte und die Stände in ein unentwirrbares Abhängigkeitsverhältnis vom jeweiligen Regierungskurs verstrickte.[121] In den kleinlichen Ursachen solcher Gebrechen lagen jedoch große Wirkungen beschlossen: Viele Aufgaben blieben ungelöst, die physischen und geistigen Kräfte der Abgeordneten erschöpften sich in der ermüdenden Prozedur der ausgedehnten Sitzungsfolgen. Was dort endlich erledigt worden war, änderte seine politische Diktion erneut unter den Einwänden der Kammer der Reichsräte oder endete nach oft häufigerem Hin und Her am Widerspruch des Königs und seiner Ratgeber im Kabinett. Die Entwicklung und Reife einzelner hervorragender Abgeordneter zu beachtlichem Format wurde weder durch die Schwächen des Wahlsystems noch durch die unpraktische, 1831 revidierte Geschäftsordnung verhindert. Die bayerische Bevölkerung sah in der volksnäheren Abgeordnetenkammer ein vergleichsweise richtiges Bild ihrer politischen Gesinnungen und Strebungen. Zwar bildete vor 1848 die Ständeversammlung nicht das Zentrum der staatlichen Macht und durch ihre ständisch-einseitige Zusammensetzung war sie noch weit entfernt von einer überzeugenden Repräsentation der politischen Souveränität aller Staatsbürger und von der parteipolitischen Differenzierung späterer Parlamente; dennoch bot sie ein eindrucksvolles Beispiel eines auf das Gesamtwohl bedachten Handlungswillens.

31. Das Verhältnis der Stände zur Schulfrage.

Zunächst ist die Frage zu prüfen, in welchem Umfang die Schule rechtens überhaupt Objekt dieses Handlungswillens sein konnte. Faktisch war sie es, aber mit welcher Legitimation trieb die Abgeordnetenkammer Schulpolitik? Weiter ist noch zu entscheiden, welcher Art die ständische Schulpolitik war, ob sie politisch im Sinne gesetzgeberischer Tätigkeiten war oder ob sie mangels

dieser Möglichkeit die Schulfrage gmundsatzpolitisch aufgriff und behandelte. Bayerns Staatsform als konstitutionelle Monarchie beließ dem König als Oberhaupt des Staates alle Rechte der Staatsgewalt, die er im Rahmen der verfassungsmäßigen Beschränkungen ausübte.[122] Nach Titel VII, § 2 der Verfassungsurkunde kam ihm wie auf allen Gebieten staatlicher Fürsorge so auch im Volksschulwesen das Recht der Gesetzgebung bei allen "die Freiheit der Personen oder das Eigentum der Staatsangehörigen berührenden Verhältnissen"zu, jedoch war er darin an den Beirat und die Zustimmung der Stände gebunden. Da die Ständeversammlungen von sich aus kein Gesetz, also auch kein Schulgesetz vorlegen konnten, waren sie darauf angewiesen, Entwürfe der Regierung abzuwarten und diesen dann fallweise ihre Zustimmung zu geben oder zu versagen.[123] Die Regierung hat von ihrem verfassungsmäßigen Recht, auf dem Gebiete des Schulwesens eine Gesetzesvorlage vor den Landtag zu bringen, im 19.Jahrhundert nur ein einziges Mal (1867) Gebrauch gemacht. Dieser Versuch scheiterte aus Gründen, die der Landtagsabschied vom 29.April 1869 zu erkennen gibt:"Unser Bestreben, dem Wunsche der beiden Kammern entsprechend das Schulwesen auf freisinnger Grundlage gesetzlich zu regeln und damit die Entwicklung Unseres Volkes durch Erhöhung und Sicherung seiner Bildung zu befördern, ist zu Unserem Bedauern von einem glücklichen Erfolge nicht begleitet gewesen."[124] Außerdem ermangelte das bayerische Volksschulrecht bis 1919 einer einheitlichen Gesetzgebung. Es bestritt sich materiell aus Verordnungen und Entschließungen, die wesentliche Fragen des Schulrechts überhaupt unbeantwortet ließen und lediglich den status quo der bestehenden Bestimmungen verfassungsrechtlich sanktionierten.[125]

Das entscheidende Hindernis, an dem die Ständeversammlungen vor 1848 bei ihren Versuchen, Schulfragen auf dem Wege der Gesetzgebung zu lösen, scheiterten, war die auf die Verfassung gestützte Überzeugung der Regierung, daß die Volksschule kein Rechtsgut sei, das mit der Freiheit der Person und dem Eigentum der Staatsbürger wesensmäßig verbunden sei und so auch keine Verpflichtung bestehe, die nur für diesen Fall verpflichtend gebotene Mitwirkung der Stände akzeptieren. An dieser Einstellung hielt die Regierung unbeirrt fest.[126] Das Verfassungsrecht ermöglichte daher den Ständen nur die bildungs- und schulpolitische Stellungnahme, nicht aber die gesetzgeberische Initiative. Es kann nicht gesagt werden, daß das

Interesse und die Intensität, welche die Stände der Schulpolitik widmeten, dadurch gemindert worden wäre, nur die Form derselben wurde davon beeinflußt. Da die Abgeordneten von der Kleinarbeit formaler Legislative nicht behindert wurden, kam die Neigung zur Diskussion der Prinzipien umso stärker zur Geltung. Die Überzeugung von der Wichtigkeit der Volksschule teilte sich allen weltanschaulichen Richtungen und Gruppen mit. Es ist unverkennbar, daß diese Einsicht dazu führte, die Volksschule weniger als ein pädagogisches Sachproblem zu behandeln, sondern eher als ein gesellschaftlich-politisches Phaenomen im Staat. Damit ist das Grundthema der ständischen Schulpolitik berührt. Die Funktion der Ständeversammlung prägte sie zum Partner des Staates, der die nichtstaatlichen Institutionen der Gesellschaft repräsentierte und naturgemäß bei der Entscheidung über wichtige politische Sachverhalte oft anders dachte und urteilte als der Staat selbst. Da die Schule ein eminent wichtiger und in ihrer politischen Bedeutung zunehmend besser erkannter Sachverhalt war, in dem sich die Interessen von Staat und Gesellschaft berührten, mußte die Schulpolitik der Stände darauf abzielen, den eigenen Rechten und Ansichten in der Schulfrage einen gebührenden Rang zu verschaffen und die Schule der alleinigen Bestimmungsgewalt durch den Staat zu entziehen. Obwohl die Ständeversammlung nicht das entscheidende Gremium seiner Zeit in Bayern war, ist sie unter dem Gesichtspunkt einer schulpolitischen Untersuchung doch als ein mitentscheidendes Forum der Bestrebungen gesellschaftlicher Institutionen zu respektieren.

32. Methodische Probleme

Vor einer eingehenderen Darlegung der Schulpolitik in der Abgeordnetenkammer sind noch zwei methodische Fragen zu klären: Welches Gewicht und welche Verbindlichkeit ist den Äußerungen einzelner Abgeordneter zuzusprechen und wie steht es um die Möglichkeit oder Notwendigkeit, diese Äußerungen als repräsentativ für weltanschauliche Gruppen und politisches Richtungsdenken festzustellen?

L. BERGSTRÄSSER[127] meint zwar, man müsse die Gefahren sehen, wenn man aus den Reden und Schriften eines Politikers "seinen spiritus destillieren" wolle, da der meist vorliegende Bezug auf einen bestimmten Fall die Verallgemeinerung einer Äußerung nicht erlaube. Dennoch darf angenommen werden, daß die einzelnen Stellungnahmen soviel eindeutig Charakterisierbares und im Sinne politischer

Grundanschauungen Typisches an sich haben, daß mit der Verwertung der Aussage keine ungerechtfertigte Einschätzung der betreffenden Persönlichkeit zu befürchten ist. Allerdings sind gewisse Rücksichten zu üben: Die Wahlen zur Abgeordnetenkammer der bayerischen Ständeversammlungen betonten durch ihren Modus die Persönlichkeit und ihren intellektuellen oder wirtschaftlichen Selbststand mehr als weltanschauliche Prävalentien; politische Richtungen im Sinne späterer Parteien waren zudem nur in sehr bescheidenen Ansätzen vorhanden. Der Auftrag der Abgeordneten, ihren "Stand" zu vertreten, bedeutete im übrigen auch eine nicht zu übersehende Verpflichtung, auf die generellen Interessen der Gesellschaftsgruppe, der sie ihre Wahl verdankten, Rücksicht zu nehmen. Manche Eigentümlichkeit des Verhaltens und besonders der rhetorischen Benevolentien wird dadurch erklärt. Außerdem können die in zahlreichen Einzeldarstellungen im Rahmen der landeshistorischen Forschung vorliegenden Urteile über die Abhängigkeit einiger der bedeutendsten Abgeordneten der II.Kammer von den vorherrschenden politischen Grundanschauungen ihrer Zeit nicht übergangen werden.[128]

Ein anderer Aspekt der aufgeworfenen Fragen zielt auf die Entscheidung, welche der sich anbietenden Möglichkeiten die Schulpolitik der Abgeordnetenkammer darzustellen, die sachlich und historisch angemessenste ist. Aus der Betrachtung der praktisch-politischen Wirksamkeit der II.Kammer geht überzeugend hervor, daß ihre eigentliche Bedeutung in dem Bemühen um die Reform des politischen Lebens zu sehen ist. Dieses Bemühen ging unabhängig von geschriebenen Berechtigungen allein aus der geistigen Dynamik einer solchen Körperschaft hervor. Es war im Prinzip gleichgültig, ob die Bedingungen zum Erfolg schon gegeben waren oder nicht, ob den Bestrebungen die Kraft innerer Gleichsinnigkeit innewohnte oder ob sie sich im Widerstreit bewahrendenund fortschrittlicher Auffassungen erschöpften. Nun besteht ein uns heute klarer erkenntlicher Zusammenhang zwischen politischer Reform und den Sachverhalten der Erziehung, insbesondere der öffentlichen Erziehung:Politische Reformen stehen zumeist auch mit pädagogischen Reformabsichten im Zusammenhang, mögen diese sich in der Politisierung des Pädagogischen, der Schule insbesonders, äußern oder umgekehrt in einer Pädagogisierung bestimmter Bereiche der Politik, wie es in den Systemen der Staatspädagogik des ausgehenden 18. und in der Zeit der preußisch-deutschen Reform und Erhebung am Beginn des 19.Jahrhunderts geschah.[129]

Auch die bayerische Ständekammer der Abgeordneten hat in ihrer konfliktreichen Geschichte von 1819 - 1848 danach verlangt, ihre Reformvorstellungen zu verwirklichen, mögen diese nun fortschrittlich oder restaurativ geartet gewesen sein. Unablässig rangen konservative Kräfte mit liberalen Avant-gardisten um Ideale und Realitäten des politischen Systems. Die Schulpolitik der Stände ist in diesen Auseinandersetzungen aufgehoben und dadurch von den gleichen Bestrebungen bestimmt. Das konservative und das liberale Prinzip politischen Denkens sind somit die brauchbarsten Kriterien, die der weiteren Darstellung zugrunde gelegt werden können.

33. Die Schulpolitik der Konservativen

330. Die Grundlagen konservativen Denkens und seine Vertreter in der Kammer der Abgeordneten

Längst bevor das Wort "konservativ" in den dreißiger Jahren des 19.Jahrhundert als politisches Schlagwort gebraucht wurde, gab es eine konservative Gesinnung als ein spezifisch historisches Phänomen. Sein Ursprung ist weniger der als eine allgemeinmenschliche Haltung zu wertende Traditionalismus und seine Neigung, gegebene Besonderheiten zu erhalten; es ist vielmehr verursacht durch den Zusammenhang von Bedingungen einer bestimmten historischen und kultursoziologischen Situation, aus der es sich als "Agglomerationskern"[130] abhebt und gleichzeitig mit dieser eine eigenständige Entwicklung nimmt. "Konservativ" hat darin zunächst die ganz weite Bedeutung einer geistigen Bewegung, die, von unterschiedlichen Elementen getragen, nur durch ihre von der vorherrschenden Zeitgeistigkeit sich typisch abhebende Gerichtetheit und Blickwendung auf das unmittelbar Vorhandene charakterisiert ist. Es ist ein langer Weg von den ersten religiös-philosophischen Ansätzen konservativer Gesinnung als Parteinahme für die Werthaftigkeit gegebener gesellschaftlich-politischer Besonderheiten, verbunden mit der Tendenz zu deren "normativen Auswertung",[131] bis zu dem programmatisch formulierten parteipolitischen Konservativismus in modernen Sinne. In seinem Verlaufe haben sich die Prinzipien jenes Denkens ausgebildet, das als "typisch" konservativ bezeichnet werden kann: die Annahme einer kontinuierlichen Weiterentwicklung der Verhältnisse aus sich selbst; das Festhalten

an einem qualitativen Freiheitsbegriff, der jedem Einzelnen die ihm gemäße Freiheit zuerkennt, dieselbe Freiheit aber auch für die organischen Bildungen der Stände und Korporationen fordert; die Abneigung gegen alles Revolutionäre und dessen Tendenz, die Realitäten des wirklichen Lebens auf das Spekulativ-Mögliche umzubiegen und die Tatsache einer übernatürlichen und überindividuellen Ordnung in Staat und Gesellschaft zu negieren.

Im Bayern der Wende vom staatlichen Absolutismus zur konstitutionellen Monarchie waren diesem Denken profilierte Vertreter entstanden, die auf der politischen Ebene der Ständeversammlung die konservative Staats- und Gesellschaftsauffassung mit Nachdruck gegenüber den Repräsentanten eines aufgeklärten Liberalismus vertraten. Es waren überwiegend katholische Geistliche und Laien, vornehmlich dem Adel entstammend, die einander in einer ausgesprochenen Gegnerschaft zum Prinzip des bürokratischen Einheitsstaates, wie er unter MONTGELAS entstanden war, verbunden waren. Ohne organisierten Zusammenhalt in der Kammer, aber bedeutend durch ihre politischen Zielsetzungen und ihre persönliche Geltung, bildeten sie die "Konservativen", deren von Anfang an prinzipienfestes Auftreten die Kennzeichnung ihres weltanschaulichen und politischen Standortes erleichtert. Gemeinsam ist ihnen die ablehnende Haltung gegenüber der rationalistischen Staatsdoktrin, besonders die Verurteilung zentralistischer Verwaltungspraktiken und ihrer Folgeerscheinungen. So mißbilligte schon auf einer der ersten Sitzungen des Landtages 1819 der schwäbische Pfarrer und spätere Augsburger Domkapitular CARL EGGER die Verworrenheit der neuen Staatstheorien und der "philosophischen Staatsbaukünstler",[132] die nicht das Miteinander der gesellschaftlichen Gebilde als Urprinzip und Zweckbestimmung des Staates anerkennen wollten, sondern die Obervormundschaft des bestehenden Polizeistaates noch um die Gefahr einer Obervormundschaft wechselnder philosophischer Staatslehren vermehrten. Anläßlich der Beratungen zum Heimat-,Ansässigmachungs- und Gewerbegesetz in der Ständeversammlung von 1825 geißelte der protestantische Dekan von Schweinfurt, PETER FRIEDRICH ENDRES, den Ungeist der Zentralisierung: "Mit regelloser Willkür haben sie (die eigenen Regierungen) getrennt und verbunden, ohne auf das heilige, wohlerworbene Recht und auf die Bedürfnisse der Zeit Rücksicht zu nehmen, getrieben durch eigennützige, selbstsüchtige und despotische Motive."[133] Einer der bedeutendsten Kon-

servativen, CARL GRAF von SEINSHEIM, der der II. Kammer von 1828 bis 1845 angehörte, vermochte in dem vielgerühmten Zentralisationssystem "nur eine Wiedergeburt der Revolution und des Despotismus" zu erkennen,[134] während sein Freund und Gesinnungsgenosse, der Münchener Kirchenrechtler Ernst von MOY, befürchtete, daß "die immer mehr um sich greifende Zentralisation allmählich das Leben in den äußeren Gliedern desStaatskörpers zu lähmen droht";[135] die wahre Wohlfahrt des Landes hingegen fordere, "daß weniger regiert werde. Das beständige Überwachen jeglicher Bewegung und Richtung, das unablässige Dirigieren jeder Bestrebung und Regierung verschlingt ungeheure Summen, begräbt des Landes beste Kräfte unter Bergen unnützer Akten und ersäuft seinen frischesten Mut in einem Meer von Tinte."[136]

Die Kritik der Konservativen am modernen konstitutionellen Staat erhielt ihr volles Gewicht erst durch den Kontrast zu dem von ihnen vertretenen Ideal des Patrimonialstaates, durch die schroffe Ablehnung der naturrechtlichen Souveränitätsauffassung und ihrer Herkunft aus einer abstrakt-konstruierten Staatsidee.[137] Sie sahen hingegen in einem dezentralisierten, durch organisch-korporative Gesellschaftsgebilde bereicherten Staatsleben die ideale Voraussetzung für eine freiheitlich-geordnete Entwicklung und den besten Schutz gegen Anarchie und Despotismus.[138] Alle künstlich auf den Staat gehäuften Rechte und Pflichten der Einzelnen oder der Gemeinschaften sollten ihren geschichtlich überkommenen oder religiös autorisierten Trägern zurückgegeben werden. Keine Form von Willkür - sie sei dem Willen des Fürsten oder des Volkes entsprungen - solle ihre Ausübung behindern dürfen, vielmehr der Geist gegenseitigen Vertrauens alle beseelen. Das gelte in besonderer Weise für die sozialen Zwecke und Maßnahmen, die, ihrem eigenen Wesen gemäß, den "freien Bewegungen des Wohltuns"[139] überlassen bleiben sollten, statt ihrer Vielfalt durch eine notwendig nivellierende Verwaltung Gewalt anzutun.

Die schulpolitischen Folgerungen aus diesen Auffassungen hat erstmals der wie EGGER den sog. "Konföderierten" zuzuzählende Exbenediktiner und Pfarrer bei St. Ulrich in Augsburg, BENEDIKT ABBT, im Landtag 1819 gezogen und ausgesprochen; sie seien als typisch für die konservative Gesinnung deswegen ausführlicher wiedergegeben.[140] Bei dem Verhältnis des Staates zur Schule von dem "reinen und wahren Begriff" des Dinges auszugehen, das es zu

fördern gelte."Schulen als Pflanzstätten für den Unterricht und die Erziehung der Jugend, sind ihrer Natur nach menschliche Wohltätigkeits-Anstalten, nicht minder als es manche andere Anstalt ist, die wir mit solchem Namen belegen." Sind sie aber das,"so gehören sie der Liebe an", und aus dieser Liebe der Gemeinde, wie sie ja auch Kranken, Waisen und Armen gelte, dürfe die Schule nicht entlassen werden, wie umgekehrt die Gemeinde nicht zuerst "positiven Gesetzen, nicht dem Machtgebothe strenger Anordnungen und Befehle" ihre Sorgepflicht für die Schule verdanken solle. Die Fürsorge für die Schule "bleibe auch künftighin eine Frucht der Liebe, des freien Wohltuns, der reinen christlichen Frömmigkeit." Sicher sei es eine der wichtigsten Pflichten des Staates, für den Unterricht der Jugend zu sorgen und seine Mittel dafür reichlich zu verwenden.

> "Allerdings hat man seit langer Zeit angefangen, alles ohne Unterschied auf den Staat zu legen. Der Staat sollte gleichsam alles in allem und für alles werden. Ihm sollte es obliegen, alle Kinder seiner Unterthanen unterrichten und erziehen zu lassen, alle Armen zu versorgen, alle Kranken zu verpflegen, den Unterthanen jede wünschbare Bequemlichkeit zu verschaffen, sie beinahe vor jedem Natur-Uebel zu verwahren, und jene, die darunter gelitten haben, wieder zu entschädigen u.dgl., alles von Staates wegen, der ursprünglichen Staatszwecken halber, aus reinen und wesentlichen Regenten-Pflichten. - Dadurch hat die Menschheit sicher nicht gewonnen. Ihre Lasten wurden nur umso mehr vergrößert, und mußten es werden, die natürliche Freiheit weit mehr beschränkt, alle wahre Wohltätigkeit fast vernichtet, und die eigenthümliche Beschaffenheit vieler Dinge und Gegenstände vielseitig entstellt und verkehrt." ABBT wünscht nicht, daß der Staat sich jeder Hilfe für die Schulen enthalten solle; als der Große und Mächtige solle er es nicht an eindrucksvoller Großzügigkeit fehlen lassen. "Aber darum ist noch kein Grund vorhanden, das zum Gebothe zu machen, was an und für sich zu den freien Bewegungen des Wohlthuns gehört. Die Gegenstände werden nur umso mehr die Natur behalten, die ihnen eigen ist." Resigniert stellt er fest, er spreche von "Ideen, die dermalen ganz außer Umlauf gekommen. Darum sind sie aber noch nicht unrichtig."

So stehen sich also nach der Auffassung der Konservativen zwei im Grunde geschiedene Staats- und Gesellschaftsideale gegenüber. Ihr eigenes beruht auf dem Prinzip "der natürlichen Verbindung der Societät",[141] das alle Stufen der Gesellschaft, von der Familie bis zum Throne des Fürsten, durchwaltet, durch natürliche Mittelpunkte verbunden und durch moralische und lebendige Bande gefestigt wird. "Nach diesem Principe steht, statt abstracter Gesetze,

an der Spitze ein Herz, das schlägt für alle Untergebenen."[142] Dieses zugleich organisch und hierarchisch-patriarchalisch denkende Prinzip schien den Konservativen ungleich überlegen jenem anderen "der innern Auflösung bei einer blos äussern, mechanischen, formellen Ordnung ohne moralisches, ohne lebendiges Band."[143] Um es bekämpfen zu können, sahen sie sich mitumso mehr Grund zum Zusammenhalt genötigt, da ihnen auf der Gegenseite eine nicht weniger entschlossene und überzeugte Phalanx gegenüberstand, die das in der absolutistischen Ära Erreichte nicht nur zu vertreten, sondern es auch unter den Gegebenheiten der konstitutionellen Monarchie fortzuentwickeln gewillt war.

Es ging den Konservativen bei der Behandlung von Einzelproblemen immer auch um die Ausweitung der Perspektiven ins Grundsätzliche. Die kultur- und schulpolitischen Gegenstände nahmen darin einen wichtigen Platz ein und so bieten gerade sie Gelegenheit, das im Widerstreit der Auffassungen sich ausbildende Profil der konservativen schulpolitischen Bestrebungen zu verdeutlichen.

331. Die Stellung der Volksschule in der Sicht der Konservativen.

Die Entwicklung der bayerischen Schulpolitik hatte im Prinzip die Verstaatlichung der Volksschule zur Folge gehabt. Kirche und Gemeinde waren auf die Mitwirkung beschränkt und von der Duldung und Beauftragung durch den Staat abhängig. Damit aber war das historische, nach Meinung der Konservativen auch aus der Natur der Schule selbst geforderte Gleichgewicht im Anteilverhältnis der Schulträger empfindlich gestört. Die Stellung der Schule an der Seite des Staates wurde als eine politische und pädagogische Fehlentwicklung empfunden, die von der Tribüne der Stände aus nicht ohne Widerspruch hingenommen wurde. Durch die Gegebenheiten bedingt, wurde dieser Widerspruch zwar nicht als Teil eines formulierten politischen Programms vertreten oder durch die Einmütigkeit fraktionsartiger Zusammenschlüsse wirksam unterstützt. Er blieb in der Regel das Monitum einzelner Persönlichkeiten, konnte aber doch der grundsätzlichen Billigung und Zustimmung gleichgesinnter Abgeordneter und politischer Kreise außerhalb der Kammer gewiß sein, wie die Diskussionsbeiträge, die Abstimmungsergebnisse und der Widerhall in der konservativ orientierten Presse immer wieder deutlich machen.[144] Aus dem Überblick der ersten Jahrzehnte ständischer Schulpolitik bis 1848 ergibt sich

zudem, daß die konservativen Auffassungen über die Stellung der Volksschule im Gefüge politischer und gesellschaftlicher Kräfte kaum Änderungen unterworfen waren und nur zu verschiedenen Zeitpunkten mit unterschiedlicher Intensität vorgetragen wurden. Ein Vergleich mit der allgemeinen politischen Entwicklung zeigt deutlich die Parallele zwischen dem wechselnden Einfluß der konservativen Kräfte - er dürfte auf dem Landtag von 1837 seinen Höhepunkt erreicht haben - und ihrer kultur- und schulpolitischen Aktivität.

Ihrer Staats- und Gesellschaftsauffassung nach neigten sie dazu, dem Staat das Recht auf alleinige Schulherrschaft abzusprechen. Das galt erst recht für einen Staat, der - wie es unter MONTGELAS vertreten worden war - die Normen des geistigen und sittlichen Wohles seiner Bürger aus eigener Machtvollkommenheit festlegte, oder der - wie es die Anhänger des doktrinären Konstitutionalismus forderten - die Staatsschule in den Dienst politischer Volksbildung gestellt wissen wollte, was wiederum die von den Konservativen bekämpfte Vereinheitlichung des Schulwesens zur Voraussetzung haben mußte. Das selbstsüchtig erstrebte Wohl des Staates dürfe aber nach Meinung der Konservativen nicht der Ausgangspunkt der Überlegungen über die Stellung der Volksschule sein, sondern die Frage nach dem Wohl des Menschen und der von ihm gebildeten sozialen Verbände, die den Staat erst zur Folge haben. Da sie vor ihm existierten, können deren Rechte und Pflichten an ihren Gliedern nicht einfach vom Staat usurpiert werden; es bedeute im Gegenteil eine Verarmung der erzieherischen Möglichkeiten, wenn durch das positive Gesetz die natürliche Freiheit der Mitwirkung an der Schule der Familie oder der Kirche geschmälert bzw. entzogen werde.[145] Die natürliche Ordnung der Dinge fordere vielmehr, daß allen Beteiligten eine ihrem eigenen Wesen und ihrer Bestimmung entsprechende Teilnahme am Schulwesen zukomme, von der erst sein wahres und fortschreitendes Gedeihen erwartet werden kann, handelt es sich doch um eine für Staat und Kirche gleich wichtige und schwierige Aufgabe.[146] Von den Konservativen wird nicht bestritten, daß die Volksschule in einem notwendigen Verhältnis zum Staat stehen muß. Sie bezeichnen es auch als dessen vornehmste Pflicht, für die Erziehung und Bildung der Jugend zu sorgen und so zum Staatswohl beizutragen: "Meiner Meinung nach ist die Erziehung und Bildung

das Wichtigste. Denn davon geht das ganze Staatswohl aus."[147] Dem Staat solle auch das Recht zukommen, die oberste Leitung des Erziehungswesens wahrzunehmen.[148] Aber er solle dieses Recht in Gemeinschaft mit der Kirche üben, deren geschichtliches Verdienst um die Volksschule in den derzeit obwaltenden Verhältnissen geflissentlich übersehen und völlig zu Unrecht verkannt werde. Noch immer habe die Kirche sich die Erziehung zum guten, redlichen, gerechten und treuen Staatsbürger angelegen sein lassen.

> "Dieses dürfe er doch in Erwähnung bringen, damit man die großen Verdienste nicht mißkennen möge, welche sich die katholische Kirche stets um den Staat und die Regenten durch ihre Schulen und Erziehung der Jugend erworben habe. Sie habe den Grund zu unseren teutschen Schulen gelegt, die wohl recht lange nicht würden zum Vorschein gekommen seyn, wenn sie ihr Daseyn von den Staaten hätten erwarten müssen."[149]

Die an der historischen Bedeutung der Kirche orientierte Staatsauffassung der Konservativen legte ihnen aber eine noch tiefer blickende Begründung für das Verhältnis der Volksschule zu Staat und Kirche nahe. Wenn sich der Staat schon nicht mehr dazu verstehen wolle, der Kirche ihr geschichtliches Verdienst um die Schule und die Volksbildung und damit um sich selbst durch die Übertragung des Bestimmungsrechtes über das Schulwesen zu entgelten, so solle er doch wenigstens aus der Bedeutung der Kirche für den Staat die richtigen Konsequenzen ziehen. "Was die Nationen wie die Einzelnen von jeher groß gemacht, es ist die moralische Kraft des Glaubens, in der Reinheit der Sitten, in der strengen Rechtlichkeit des gesellschaftlichen Verkehrs."[150] Wohl sei die Regierung um den gläubigen Sinn des Volkes bemüht, aber sie täusche sich in den Mitteln, diesen Zweck zu erlangen: "Freiheit allein ist das Element, in dem Religion Wurzeln fassen und erstarken kann."[151]

Diese hohe Einschätzung der religiösen Kräfte für den Bestand und das Gedeihen des Staates, die nicht nur die geistlichen Vertreter des konservativen Prinzips sondern auch die Laien kennzeichnet, mußte dazu veranlassen, für die größtmögliche Unabhängigkeit der Kirche vom Staat und damit auch für einen rechtlich gesicherten Einfluß der Kirche auf die staatliche Schule einzutreten. Hinter dieser Einstellung steht letztlich die Überzeugung, daß die Schule die ihr vom Staat zugesprochene Bedeutung nur insoweit erlangen könne, als im Schutze einer juristisch eindeutigen und faktisch wirksamen

concordia inter sacerdotium et imperium die religiös-kirchliche Bildung und der politischen Bestimmung der künftigen Staatsbürger sei. Die aus der göttlichen Ordnung widerspruchslos sich fügende Zuordnung von Staat, Kirche, Familie und Individuum fordere auch eine dieser Ordnung entsprechende Regelung im Schulwesen, die auf gegenseitiger Rücksicht beruhen müsse. Sie dürfe nur eines nicht zulassen: die gänzliche Trennung, nach der die Kirche es unterließe, ihre Gläubigen zur Pflichterfüllung gegenüber Staat und Familie anzuleiten und der Staat bei der Gestaltung des Schulwesens keine Rücksicht mehr auf die religiösen Vorstellungen und Bedürfnisse seiner Bürger nähme.

> Diese Alternativen sprach GRAF SEINSHEIM mit derfür ihn bezeichnenden Schärfe aus: "Meine Herren! religiöse Bildung bleibt immer das Erste; wird diese vernachlässigt, dann helfen alle andern Mittel nichts, es mag der Schüler noch so fleißig, noch so geschickt seyn, so lange der religiöse Grund fehlt, wird die Schule nie ihren eigentlichen Zwecke erreichen. - Allein die Schule mag auch immerhin noch so vollkommen seyn, so scheitern ihre Bemühungen stets an einem und zwar an dem größten Mißstand, an der gänzlich vernachlässigten häuslichen Erziehung. Wenn der junge Mensch noch so viel lernt, wenn er noch so gute Grundsätze in den Schulen eingesogen: was nützen sie, so wie er zu Hause ein schlechtes Beispiel vor Augen hat? Daß diese besser werden, dahin muß vor Allem gewirkt werden, und man kann wohl sagen, das ist der eigentlich wunde Fleck unserer Zeit. Seine Heilung ist schwer, ja schnell gar nicht erreichbar. Wir müssen bedenken, daß die jetzige Generation aus einer Zeit stammt, wo das Band zwischen Kirche und Staat fast ganz aufgelöst war, aus einer Zeit, welche angeblich Aufklärung zu verbreiten suchte, indem sie dem Unglauben Thür und Thor öffnete, laut seine Lehren predigte. Wir haben Unkraut gesät, und wundern uns nun, daß Unkraut aufgegangen ist. Lassen Sie mich, meine Herren, mit dem frommen Wunsche schließen, es möge anders werden; nur dann, wenn die Schule mit der Kirche Hand in Hand wandelt - wenn für ihren Beruf gebildete, aber nicht überbildete Menschen aus ihr hervorgehen, dann ist ihr erhabener Zweck erreicht, dann ist geschehen, was der Staat, was die Kirche von ihr zu fordern berechtigt ist, und dann erst können wir mit Ruhe in die Zukunft blicken."[152]

Bei den Überlegungen der konservativen Kammerabgeordneten, die sich zur Stellung der Volksschule im Spannungsfeld zwischen Familie, Kirche und Staat äußerten, traten noch zwei andere Gesichtspunkte mit besonderer Deutlichkeit hervor:das Verlangen, trotz wünschenswerter Verbundenheit mit dem Rechtsstaat die Unabhängigkeit der Kirche zu wahren, was dadurch zum Ausdruck kommen sollte, daß die staatlichen Maßnahmen den religiös-kirchlichen Charakter aller Erziehung und Bildung nicht in Frage stellen

dürften; weiter der hier zunächst nicht weiter zu verfolgende Komplex der angemessenen Ausbildung und Stellung des Volksschullehrers. Der innere Zusammenhang dieser beiden Gesichtspunkte kommt in der Feststellung des schwäbischen Abgeordneten Dekan VÖGELE - Egger's nachfolger seit 1822 - zum Ausdruck, nachdem sein Vorgänger im vorhergehenden Landtag die Volksschule als "Kind der Kirche" und die Lehrer als die "eigentlichen Stellvertreter der christ-katholischen Eltern" gekennzeichnet hatte.[153] VÖGELE forderte, daß "für die religiöse Bildung und einen vollständigen Unterricht in der Religion.. von der Dorfschule an, durch alle Klassen der Progymnasien, Gymnasien, Lyceen, Universitäten gesorgt" werden müsse.[154] Dieser Ausspruch bedeutet zunächst den ausdrücklichen Vorbehalt gegen die Zulänglichkeit der staatlichen Anordnungen zur Vermittlung religiöser Bildung und gewissermaßen auch einen Tadel für den der Kirche vorgreifenden Staat. Es spricht daraus aber auch die Besorgnis wegen der mangelhaften juridischen Sicherung der unmittelbaren Mitwirkung der kath. Kirche am Schulwesen, die ihrem prinzipiellen Anspruch auf die religiöse Bestimmung der Gesamterziehung auf allen Schulstufen bisher nicht genügte. Die Volksschule war davon in besonderer Weise betroffen. Der Staat hatte zwar die Erteilung des Religionsunterrichts und auch seine inhaltliche Bestimmung der Kirche überlassen, nicht aber den konfessionellen Charakter der staatlichen Volksschule schlechthin garantiert.[155] Das war im Grunde ein Problem, das die beiden Kirchen berührte. Daher zielten auch die gemeinsamen Bemühungen von geistlichen Vertretern beider Bekenntnisse auf die rechtlich unbezweifelbare Zusicherung des Konfessionsschulcharakters für die Volksschule. Es kann als ein Beweis für das verbreitete Unbehagen gegenüber der bestehenden Rechtsform der Volksschule gelten, wenn ein Vertreter der protestantischen Kirche - die ja bekanntlich der katholischen die von der Verfassung (Protestantenedikt) verbürgte Schulaufsicht durch ihre Geistlichen voraus hatte - den Antrag stellte, eine rechtsförmige Trennung zwischen katholischer und protestantischer Volksschule vorzunehmen. Der für die Entwicklung der prot. Landeskirche hochbedeutsame Dekan und Stadtpfarrer von Uffenheim, FRIEDRICH CHRISTIAN THOMASIUS, brachte die Forderung vor den Landtag, die Volksschulen und Lehrerbildungseinrichtungen nach Konfessionen zu trennen und dieses Prinzip auch bei den höheren Lehranstalten anzuwenden.[156]

VÖGELE trat diesem Antrag "aus Überzeugung von seiner Notwendigkeit und Erheblichkeit" bei: "Das Amalgamiren, wodurch alles sollte verküttet werden, hat schlecht gewirkt, das Wenigste ist, daß es das Vertrauen zu unseren Bildungsanstalten geschwächt hat. Es werden den verschiedenen Kirchen ihre Besorgnisse genommen, den Eltern Beruhigung gegeben werden, wenn die jungen Pflanzen in ihren eigenen Gärten, von eigenen Lehrern gepflegt und gewartet werden."[157]

Die Konservativen - das ergibt sich zusammenfassend- standen der Volksschule in der Form der staatlich angeordneten und reglementierten Elementarschule mit schwerwiegenden Vorbehalten gegenüber. Sie waren prinzipielle Gegner jeder Schule, die den Menschen seiner politischen Funktion im Staat wegen dem Einfluß der Kirche zu entziehen suchte und so "auf die wahre Glückseligkeit wenig Rücksicht nimmt."[158] Da nun aber die künftigen Staatsbürger aus der Volksschule hervorgehen, zielte ihre Schulpolitik darauf hin, daß diese als Bürger zweier Welten erzogen und unterrichtet würden.

In der Bestimmung des Ausmaßes der kirchlichen Mitwirkung schied sich in der Abgeordnetenkammer deutlich eine strengere, kurialistisch gesinnte Richtung, die die frühen Landtage beherrschte und der vor allem EGGER und ABBT zuzurechnen sind, von einer gemäßigter und dadurch realistischer denkenden, für die besonders THINNES, LECHNER und MÄTZLER als repräsentativ gelten können. Während die ersteren vor allem darauf drängten, das in der Schulfrage der Kirche nach ihrer Auffassung zugefügte Unrecht wieder gut zu machen und den Anspruch des Staates, die einzige Bestimmungsmacht der Schule zu sein, weitgehend einzuschränken, akzeptierten letztere zwar die staatliche Schulverfassung als vorteilhaft auch für die Kirche, stimmten aber für einen gerechten Ausgleich der Interessen und für einen geistigen Führungsanspruch der Kirche. Im Grunde wurde diese zweite schulpolitische Konzeption von beiden Kirchen verfolgt, sogar das taktische Prinzip war das gleiche: Ihre Vertreter unter den Abgeordneten appellierten an das Recht der Minorität auf besondere Schutzwürdigkeit; die Katholiken als Minderheit der wirklich "praktizierenden" Christen gegenüber den aufgeklärt und liberal denkenden Kreisen, die Protestanten unter Hinweis auf die ohnehin prekäre Lage einer eben erst zu voller Parität gelangten kirchlichen Gemeinschaft.

Der die Konservativen beherrschende Grundgedanke wurzelt in der Auffassung, daß die wahren Bildungsbedürfnisse des Menschen

von der Schule als einer vom Staat determinierten Zweckform nicht befriedigend erfüllt werden können, zumindest nicht einzig durch sie oder in dem Umfang und mit der Intensität, wie die Aufklärungspädagogik es proklamiert hatte und wie es der staatlichen Förderung nach auch politisch wünschenwert sein mochte. Auf die Frage, ob durch das gegenwärtige Schulwesen die Menschen "wirklich so glücklich geworden, daß nichts zu wünschen wäre", antwortete der prot. Dekan und Stadpfarrer von Ansbach, CHRISTOPH WILHELM GÖTZ, im Landtag: "Meine Herren, ich weiß sehr wohl, daß das, was man gewöhnlich Glück nennt relativ ist. Ich weiß aber auch, daß das wahre Glück nicht von der Weisheit dieser Welt, nicht von den Gütern dieser Welt abhängt, sondern darin besteht, von der Weisheit aus Gott durchdrungen, in Gott reich zu seyn. Die Aufgabe der Schule, der Zweck jeder Verbesserung derselben ist die Förderung dieses wahren Glückes."[159]

332. Die Konservative Stellung zu Aufgabe und Organisation der Volksschule

Als Instrument einer rationalistischen Staatsdoktrin hatte sich die Volksschule ihrer ursprünglichen Verbundenheit mit nichtstaatlichen gesellschaftlichen Gebilden entfremdet und durch ihr Wirken als ein Element der Gefährdung verdächtig gemacht. Als daher im Gefolge der romantischen Bewegung und Staatsauffassung sowohl die Kirche, als auch die der Gemeinde inkorporierte Familie zu neuer Bedeutung gelangten und die Zielvorstellungen ihrer Restauration in den Ständeversammlungen vertreten konnten, meldete sich der kirchliche und politisch-weltanschauliche Konservativismus in verstärktem Maße mit Bestrebungen zu Wort, Aufgabe und Organisation der Volksschule neu zu bestimmen. Wiederum finden sich Geistliche und Laien in der Anerkennung gemeinsamer Prinzipien und dieser Einklang der Grundsätze und Ziele erlitt durch den Wechsel der politischen Szenerie und der Persönlichkeiten im Laufe der verschiedenen Landtage, bzw. durch den Mangel an äußerer Geschlossenheit keinerlei Abschwächung.

Aufgabe und Organisation der Volksschule wurden aus der Bedeutung des Religiös-Kirchlichen für das staatlich-bürgerliche Leben abgeleitet. "Christliche Gesinnung" wurde das erklärte Ziel und der ausdrückliche Auftrag der Volksschule. Die religiöse Erziehungsaufgabe erhielt den Vorrang vor der Unterrichtung in profanen Gegenständen. Das entsprach der romantischen Wertschätzung der Religion und der Konzentration aller Bildung auf das religiöse Prinzip. Der Programmatiker der Romantik, FRIEDRICH vn SCHLEGEL,

hat dieser Haltung Ausdruck verliehen: "Die Religion ist nicht nur ein Teil der Bildung, ein Glied der Menschheit, sondern das Zentrum alles Übrigen, überall das Erste und Höchste, das schlechthin Ursprüngliche."[160] Vom Pädagogischen her hat J.M.SAILER zur gleichen Zeit das Verhältnis von Religion und Erziehung neu bestimmt, indem er die Immanenz des Religiösen im erzieherischen Handeln betonte: "Die Erziehung ist religiös, religiös in ihrem Wesen, in ihrer Tendenz und in ihren Arbeiten."[161]

Den Konservativen in der bayerischen Abgeordnetenkammer ging es um die schulpolitische Realisierung dieser geistesgeschichtlich relevant gewordenen Denkformen. Zweifellos standen im Hintergrund der Argumente weniger pädagogische, sondern sehr reale politische Motive. Der innige Bund zwischen Schule und Kirche, die Integration der Erziehung in den staatlichen Schulen durch den Geist des Christentums und die Autorität der Kirche samt ihrer Tugendlehre schienen die Gewähr, die eigenen politischen Anschauungen gegenüber den bedrohlich wachsenden demokratisch-revolutionären Tendenzen zu behaupten und zu festigen. Bei den konservativen Vorstellungen von der Aufgabe und Organisation der Volksschule handelte es sich daher vor allem um eine durch politische Notwendigkeiten verursachte Reaktion, die einerseits die erziehlichen Kräfte der ursprünglichen sozialen Gebilde und Beziehungen wider den Rationalismus in Staatslehre, Theologie und Pädagogik zu aktivieren suchte, die andererseits aber jeden störenden Intellektualismus bei der Bildung des Volkes unterbinden wollte. Die Konservativen fürchteten diesen als gefährlichen Nährboden all jener Bestrebungen, die sich "von unten her" gegen die bestehende Ordnung wenden. Sie hielten die Erziehung durch das Haus und die Lebens- und Arbeitsgewohnheiten des Standes für wertvoller als den "eitlen Glanz breiter Gelehrsamkeit".[162] Nach ihrer Meinung war das nicht gleichbedeutend mit der Absicht, "das Volk in Dunkelheit, Aberglaube und Obscurantismus zu erhalten."[163] Ihrer allgemeinen kulturpolitischen, an der Romantik orientierten Haltung nach waren sie vielmehr darauf bedacht, das Volk in seinem irrational gedachten Selbstwert unversehrt vor dem Gegensatz von Wissen und Tugend, eingebildetem Talent und ehrenwertem Charakter zu bewahren. Sein Tätigsein sollte sich in der schöpferischen Erfüllung des Einzellebens in einem schicksalhaft vorgegebenen Lebensraum, in der moralisch geordneten Beziehung des Einzelnen zu seinem Nächsten und in einem

praktisch wirtschaftenden beruflichen Tun vollziehen. Das Idaal eines naiv-unreflektierenden, bieder-schlichten Lebens sollte nicht durch nutzlose Bewußtmachung in der Form systematischer intellektueller Bildung geschwächt oder gar zerstört werden. "Ich glaube, daß es mehr frommt, wenn der Landmann, der in einem beschränkten Berufe, wie in einem beschränkteren Lebenskreis lebt, nur das gelernt hat, was ihm zu diesem notwendig ist."[164]

Dieser antiintellektualistische Grundzug gründet in der konservativen Auffassung vom Gliedcharakter der ständisch geordneten Lebens- und Berufskreise im Ganzen der Gesellschaft denen jeweils nur eine ganz bestimmte, "beschränkte" Funktion zukommt. Von diesem Gesellschaftsbegriff aus gesehen konnte es nicht wünschenswert sein, dem einzelnen Angehörigen eines Standes eine über seinen Wirkungskreis hinausreichende allgemeine Bildung zu vermitteln und das Bildungsideal einer Persönlichkeit zu erstreben, die nicht in den natürlichen Lebensvollzügen ihres Standes sich genügte, sondern die - getragen von der Kraft ihrer eigenen, vollen Entfaltung - in sich selbst ruhte und so auf eine bestimmte Weise "ortlos" und unruhig und für unregulierbare Einflüsse disponibel blieb. Das Ergebnis wäre letztlich jene unerwünschte "Verbildung, welche junge Menschen, statt daß sie sich sonst mit dem abgeben, was ihnen am nächsten liegt, dahin führt, über die Regierung zu raisoniren, über die Gesetze loszuziehen, und bei ihrem Eigendünkel, entstehend durch verschobene und verwirrte Begriffe, der Obrigkeit, statt schuldigen Gehorsam, jenen Trotz zu bieten, von dem man in neuerer Zeit leider nur zu viele Beispiele sieht."[165]

Auf diese Weise verlor das politisch-weltanschauliche Zweckdenken die pädagogische Orientierung an einem zeitenthobenen Ideal. Der gesunde Kern eines auf die irrationalen Kräfte volks- und standestümlichen Lebens gerichteten Bildungsdenkens, wie es von PESTALOZZI seinen Ausgang nahm, blieb unberührt von den Werten einer allgemeinen Persönlichkeintsbildung, weil in einer solchen Synthese keine politisch wünschenswerte Aufgabe der Volksschule erkannt werden konnte. Dazu kam der allzu eingeschränkte Blick auf die nächsten Verhältnisse, die Enge des Bildungs- und Schulbegriffs dieser Konservativen. Ihrer antirationalistischen Ein-Einstellung wegen muteten sie den eigenen Erfahrungen zuviel zu, während sie an Beweiskraft für ihre politischen Forderungen den Wert theoretischer Besinnung zu gering schätzen, um die Realitäten

ihres Wirkungskreises in das rechte Verhältnis zum Geltungsanspruch pädagogischer Sachverhalte setzen zu können. Die daraus resultierende Abwertung einer allgemeinen Volksbildung durch die Schule hatte zur Folge, daß die Regierung angesichts solcher Auffassungen keinen Grund sah, ihre eigene Schulpolitik zu überprüfen; sie fühlte sich im Verlaß auf die Billigung durch die Stände darin sogar bestärkt. Als eine solche Billigung ist die Äußerung SEINSHEIMS zu werten: Die Regierung hat dieses (die Bildung für einen beschränkten Beruf in einem beschränkten Lebenskreis) auch eingesehen "und deshalb sehr weise verordnet, daß die sogenannten gemeinnützigen Gegenstände nicht mehr eigens gelehrt, sondern nur in den schriftlichen Aufgaben und Lese-Übungen gelegenheitlich vorgenommen werden sollen."[166]

Seinsheim bezog sich dabei auf den Geist und die Anordnungen der Schulreform in den Jahren 1833 - 1836. In einem der damals von den neuerrichteten Kreisscholarchaten zu erstellenden Gutachten findet sich aus der Feder des Münchener Gymnasialrektors HOCHEDER die bezeichnende Wendung: "Besonders in der gegenwärtigen Zeit scheint es sehr gewagt, dem notwendig zum Halbwissen führenden Theoretisieren in den Volksschulen einen zu großen Spielraum zu gewähren und dadurch die Ruhe und Geschlossenheit einer praktischen Tüchtigkeit zu gefährden."[167]

SEINSHEIMS Gesinnungsfreund, der Abgeordnete Pfarrer ALOIS WÖRNDLE, brachte auf seine Weise zum Ausdruck, daß die eigentliche Aufgabe der Volksschule darin liegen müsse, den Erfordernissen der Berufs- und Standesbildung und nicht einer allgemeinen, intellektuell ausgeweiteten Persönlichkeitsbildung zu dienen. WÖRNDLE fügte der Einschätzung der Volksschule als Institution der Standesbildung noch eine offenherzige Deutung aus der Erfahrung seines eigenen Lebenskreises hinzu, indem er behauptete, die Volksschulbildung sei ohnehin nicht jener Bildung ebenbürtig, "welche die Natur und der Umgang mit anderen Menschen" gewähre;gerade "der Bauernstand fordert eine eigene Bildung, und zwar eine solche, die in den Schulen nicht gewonnen werden kann...Die Leute müssen arbeiten, anstatt schreiben, weil es nur die Arbeit und nicht die Feder ist, die ihnen Verdienst gibt, und das, was der Bauernknabe in der Schule gelernt hat, geht bei dem Knechte, bei dem Bauern allmählig wieder verloren."[168]- Hier tritt die Neigung der Konservativen, das für

die Bildung Bedeutsame nach dem zu bemessen, was für den schicksalhaft und unentrinnbar gefügten Lebenskreis und die Berufsfunktion des einzelnen angebracht ist, drastisch hervor. Sie bedeutete zugleich die radikale Weigerung, Aufgabe und Organisation der Institution Schule der Bildung der Persönlichkeit unterzuordnen und die generelle Möglichkeit einer durch bessere Bildung wahrnehmbaren größeren sozialen Chance auch nur zu bedenken.

Das war nicht nur die Haltung der Politiker sondern auch der Regierung und der Mehrheit der sie beratenden Schulmänner.[169] Die Befangenheit gegenüber einer intellektuell anspruchsvolleren Bildung des Volkes korrespondierte mit dem merkwürdigen Phänomen der Verdrängung einer der bedeutsamsten Einsichten und Leistungen der romantischen Geistesgeschichte:dem Wissen um den nationalen Eigenwert der Kultur, wie er in den Objektivationen des "Volksgeistes", in der wiedergewonnenen und neubelebten Wertschätzung der Volksmärchen und -lieder zum Ausdruck kam. In dem Maße der Volksbegriff im wissenschaftlichen und künstlerischen Interesse an Boden gewann, verflüchtigte er sich im politischen Bereich bis zum ausdrücklichen Verbot seiner Kenntnisnahme:aus der "Volksschule" wird in Bayern die "teutsche Schule", - im Gegensatz zur schroff abgesetzten "lateinischen" Gelehrtenschule - aus dem "Volksschullehrer" der "teutsche Schullehrer".[170] Das Ideal einer aus dem Volksgeist schöpfenden Bildung - in Bayern durch den idealistischen Neuhumanismus ohnehin kaum ausgeprägt und anerkannt - siechte an den Verdächtigungen dahin, die infolge der Ereignisse der Jahre 1830/31 aufgekommen waren.

Während sich auf dem Landtag von 1831 die Volksschule nochmals der Gunst der Liberalen in der Abgeordnetenkammer erfreuen konnte, wurden in der Kammer der Reichsräte schon jene Stimmen laut, die grundsätzliche Vorbehalte der konservativ Gesinnten gegen "die Überbildung des Volkes, d.i.Bildung über Fähigkeit, Bedürfniß und Gebrauchsvermögen desselben", anmeldeten.[171] Fünf Jahre später hatte die Regierung im Rahmen ihrer Schulreform bereits die vollen Konsequenzen in der Bestimmung der Aufgabe der "teutschen Schulen" gezogen: Diese sollen "die Jugend frühmöglichst auf den Standpunkt führen, von welchem die inneren und äußeren Erscheinungen der Welt, des eigenen Lebens und des künftigen Berufes angesehen und beurteilt werden müssen, wenn sie zur Begründung tiefer Religiosität, echt

sittlicher Gesinnung, wahrer Liebe zu Beruf und Leben, treuer Pflichterfüllung gegen Gott und Obrigkeit und ausdauerndem Fleiße beitragen sollen."[172] Bei dieser "besonnenen Ermäßigung der Anforderungen an die Volksschulen und die Schullehrer",[173] die in Wirklichkeit eine neue Version der Idee der Volksbildung darstellt, hatte es sein Bewenden bis 1848. Das Revolutionsjahr brachte zwar neue Impulse, aber sie entstammten öfter den nicht immer lauteren Quellen politischer Agitation als der echten Sorge um die Bildung des Volkes.

Das Interesse der Abgeordnetenkammer an den Schulreformplänen der Regierung war auf Seite der Konservativen sehr zurückhaltend und lediglich darauf bedacht, daß die organisatorischen Maßnahmen die natürlichen und durch die göttliche Ordnung der menschlichen Lebenskreise bestimmten Verhältnisse nicht verkehrten. So opponierten sie in der Frage eines einheitlichen Schulplanes gegen die "Gleichstellung aller an sich noch so entfernten Verhältnisse."[174] Bei der Kammerdebatte über das Schulwesen im Landtag von 1831 sprach der Abgeordnete KAPP gegen die von UTZSCHNEIDER geforderte Ausarbeitung eines allgemeinen Unterrichtsplanes die Befürchtung aus, daß ein solcher vom Gedanken der Nationalerziehung ausgehender Plan nur "Einerleyheit, die Steifheit und Pedanterie hervorbringen müßte."[175] Der Abgeordnete ABBT hatte schon seinerzeit, noch unter dem Eindruck der zahlreichen Lehrplanreformen der Jahre seit 1804, im ersten Landtag den Grundsatz aufgestellt, keine "erst heute oder gestern ersonnenen, sondern durch die Erfahrung bestätigten Schulpläne" zu befolgen.[176]

Besonders heftigen Widerspruch erfuhren die Kammeranträge auf Verlängerung der Volksschulpflichtdauer in den katholischen Schulen von fünf auf sieben Jahre, was eine Angleichung an die für die Protestanten geltende Regelung bedeutet hätte, die sonst nur im Rheinkreise üblich war. Wollte man sich schon nicht zu einer überflüssigen Mehrung des Wissens verstehen, weil man befürchtete, ein solches könnte ungehöriges Begehren politischer Rechte wecken, so konnte folgerichtig auch der Wunsch nach Verlängerung der Schulbesuchsdauer bei den Konservativen kein Verständnis finden. Am Für und Wider schieden sich unter ihnen die Geister, als 1831 der Abgeordnete LECHNER [177] und 1837 der Abgeordnete GASSNER im Landtag entsprechende Anträge stellten. Die Konservativen verhielten sich

überwiegend ablehnend und die namentliche Abstimmung zog eine deutliche Trennungslinie zwischen diesen und den liberal Gesinnten.[178] Unter den vorgetragenen Gründen stehen die mit politischer Bedeutung vornean: Sechs Schuljahre seien ausreichend, um das zu erlernen, was der künftige Beruf als Handwerker oder Bauer an allgemeinen Kenntnissen notwendig fordere. "Alles andere Wissen und jede höhere Bildung, besonders das Viel- und daher Halbwissen sey für die untern Klassen des Volkes, namentlich für das Landvolk, eher schädlich als nützlich."[179] Die verborgensten Befürchtungen sprachen die Konservativen expressis verbis nicht aus, sie müssen aus dem Gesamtverhalten resümiert werden. Die Verlängerung der staatlichen Schulpflichtdauer bedeutete eine Verstärkung des staatlichen Schulzwanges; sie brächte eine Zunahme des Einflusses der Staatsschule und verschlechtere so die Aussicht auf ihre Umwandlung in eine kirchliche Schule. Es ist bezeichnend, daß die Abgeordneten der katholischen Geistlichkeit gegen die Anträge, die Protestanten für sie stimmten. Während letztere mehr auf pädagogisch -praktische Erfahrungen und volkswirtschaftliche Notwendigkeiten verwiesen, die für die Verlängerung der Schulpflichtdauer sprachen, überwogen bei ersteren die politischen Argumente, so beispielsweise in der Erwiderung des Abgeordneten WÖRNDLE auf die Behauptung, eine längere Schuldauer sei allein durch die vermehrten Unterrichtsgegenstände gefordert:

> "Die rücksichtslose Anhäufung der Gegenstände hat auch in einer anderen Hinsicht bedenkliche Folgen. Sie erzeugt nothwendig Vielwisser; der Vielwisser aber muß eben so nothwendig ein Halbwisser seyn, und Halbwisserei blähet auf, erzeugt den Dünkel und ruft die Animosität gleichsam mit Gewalt hervor. Die nach diesem Zuschnitte gebildeten Jünglinge werden über alles räsonniren, alles tadeln, sich über alles, selbst über das Religiöse und Sittliche hinwegsetzen, sich der Aufsicht ihrer, ihnen an Klugheit natürlich weit nachstehenden Eltern und Vorgesetzten, entziehen, ihnen die schuldige Parition versagen, sich selbst leiten und am Ende vielleicht sich selbst regieren wollen."[180]

Dieser Kassandraruf enthält unüberhörbar jene für die konservative Schulpolitik charakteristischen Motive, die in allen wichtigen Stellungnahmen wiederkehren und abschließend noch einmal hervorgehoben werden sollen: Da ist der romantische Gegensatz von Staat und Kirche, in dem letzterer die von keiner anderen Institution erfüllbare Aufgabe zukommt, die verlorene Einheit des Lebens wiederzugewähren; der Anspruch der Kirche auf die Erziehung des

Menschen, der das Erziehungsrecht der Familie und des Staates umfängt und zu höherer Bestimmung verbindet; die Selbstgefährdung des Staates durch die willkürliche Mehrung profaner Bildungsbereiche, deren autonome Ordnung sich der religiösen Autorität versagt; die generalisierenden und zentralistischen, im Aufbau und in der Organisation des staatlichen Schulwesens verderblich wirkenden Tendenzen; die Beschränkung der Erziehungsrechte von Haus und Kirche durch den omnipotenten Staat, der infolge der Verkennung seiner schutzgebenden und fürsorgenden Funktion sein eigenes Wesen denaturiert und sich selbst den Untergang bereitet.

Wer auf solche Befürchtungen eingeschworen war, konnte kein Interesse an einer allzu freizügigen Volksbildung haben; er mußte einer möglichst beschränkten Aufgabe und einer fügsamen Organisation des Volksschulwesens das Wort reden.

333. Die Lehrerfrage in der konservativen Schulpolitik

Die natürliche Gegnerschaft zwischen den Ideen der Staats- und der kirchlichen Schule erstreckte sich wie selbstverständlich auch auf das prinzipielle Verhältnis von Volkslehrer und Theologen. Eine schulpolitische Betrachtung stößt rasch auf die tiefreichenden Spannungen, die in dem geschichtlichen Lösungsprozeß der Schule von der Kirche in diesem Verhältnis entstanden waren und auch in den Schuldebatten der II. Kammer zum Austrag kamen. Zwei formale Gesichtspunkte sind dabei besonders zu beachten. Unter den Konservativen waren die Geistlichen ziemlich stark vertreten, die katholischen fast durchwegs. In der Lehrerfrage galten sie bei ihren Gesinnungsfreunden als besonders kompetent.[181] Weiter ist zu bedenken, daß die Volksschullehrer vor 1848 niemals durch einen Angehörigen ihres Standes im Landtag vertreten waren, sodaß dadurch jede Stellungnahme - gleichgültig von welchem politischen Standpunkt aus sie erfolgte - unter diesem Gesichtspunkt eine einseitige und zugleich "außenseitige" Angelegenheit war. So ergeben sich im wesentlichen nur Aufschlüsse über die Standpunkte meist geistlicher Standespersonen mit einer vorwiegend politischen Sichtweise des Problems, deren Urteil von der Zusammengehörigkeit von Kirche und Schule ausging. Das aber hatte gerade in der Lehrerfrage sein besonderes Gewicht.

Die Trennung der Volksschule von der Kirche und die Aufstellung staatlicher Normen für die Ausbildung und das Wirken der Lehrer

hatten das Verhältnis der Geistlichen zu diesen grundlegend gewandelt. Aus Anwälten der Schutzbedürftigkeit des Lehrerstandes waren Kritiker seiner Schwächen geworden, was nicht nur die generellen Zustände und Vorgänge betraf, sondern sich nicht selten auch auf die persönlichen Beziehungen auswirkte. Die enge Verbundenheit der Konservativen mit der Kirche macht so ihre überwiegend negative Einstellung in der Lehrerfrage erklärlich. Selbst die zunehmende und offenkundige wirtschaftliche Not des Standes wurde in erster Linie als eine Folge des falschen Strebens nach Unabhängigkeit von Kirche und Gemeinde und der unangemessenen Einschätzung der beruflichen Tätigkeitsmerkmale betrachtet. Immer wieder wurde von Abgeordneten der "Geist der Eitelkeit und des Dünkels auf vermeinte Gelehrsamkeit" beschworen,[182] der sich schlecht vertrage mit der "Erniedrigung" durch nebenberufliche Tätigkeiten, für die sich ein "Mann von Herz und Kopf" nicht hergeben dürfe, der ein "würdiger Volks-Schul-Lehrer" sein solle.[183]

Die zwei in der ersten Ständeversammlung 1819 vertretenen Kreisschulräte v.PELKHOVEN und STEPHANI beriefen sich ausdrücklich auf ihren eigenen, erfahrungsreichen Umgang mit Lehrern. Während der liberale STEPHANI den wirklichen Verhältnissen in seiner Feststellung näherkam, die Lehrer seien "untüchtig", weil es ihnen an einer qualifizierten Ausbildung mangele, kritisierte der konservative PELKHOVEN die noch im Aufbau befindliche staatliche Lehrerbildung, da sie nicht von den richtigen Voraussetzungen für den "Beruf eigentlicher Volks-Lehrer" ausgehe. Was jetzt aus den Seminaren käme, seien "ungebildete junge Leute, die halb aufgeklärt, von hohen Ideen ihres Berufes ausgehend, durch Hochmuth, die Gemüther des Land-Volks verletzen, und die Abhängigkeit, in die sie durch ihre abhängige Existenz versetzt würden, noch nicht zu ertragen gelernt hätten."[184] Die pädagogische Begeisterung, die sich den Volksschullehrern der ersten Hälfte des 19.Jahrhunderts durch ROUSSEAU und PESTALOZZI mitgeteilt hatte, wurde so in ihren Anfängen mißverstanden und als verderbliche Frucht der Aufklärung von denen bekämpft, welche deren Geist verurteilten. Insoweit sich die Lehrerschaft aber für das pädagogische Ethos einer suspekten Weltanschauung entschied, zog sie den Unwillen der Konservativen als einer weltanschaulich und politisch konträr stehenden Gruppe auf sich.

Das geschah mit umso größerer Konsequenz, je mehr einerseits die Erkenntnis von der politischen Bedeutung der Volksschule und der Möglichkeit einer durch sie mitverursachten Gefährdung der bestehenden Ordnung wuchs, je weniger andererseits aber die bloße Verneinung standespolitischer Geltungsansprüche einen Wandel im pädagogischen Ethos der Lehrer zu bewirken vermochte.

Die Nachwirkung prinzipiell überlebter Vorstellungen von der sozialen Geltung des Lehrerstandes und von der politischen Stellung der Volksschule in den konservativen Ansichten ist unverkennbar. Der religiös-erziehliche Primat der Kirche in allen Fragen der Volksbildung wurde den Ansprüchen des Staates auf die staatsbürgerlichen Qualitäten seiner künftigen Bürger eindeutig vorangestellt. Deshalb waren für die Konservativen auch das Verhältnis der Lehrerschaft zu dieser Rangordnung und die kulturpolitische Gesamtkonzeption des sich allmählich zur Einheit findenden Lehrerstandes ausschlaggebend für ihr Verhalten in der schulpolitischen Behandlung der Lehrerfrage.

Bis zum Landtag von 1831 räumten die Urteile, soweit sie negativ waren, durchwegs noch sachliche Mängel als Grund der Unzufriedenheit mit der Tätigkeit der Lehrer ein oder sie waren einfach Ausdruck des verständlichen Ressentiments gegenüber den sich überstürzenden, ungewohnten Neuerungen. Aber schon war die Sorge laut geworden, daß "die Mißachtung der religiösen Interessen und Meynungen nicht wenig zur Gehässigmachung unseres Schulwesens" beitrage.[185] Der Abgeordnete THINNES beteuerte im Hinblick auf die Verhältnisse seines heimatlichen Rheinkreises, es sei die Schuld der Lehrer, "wenn sie und die Schulen gehaßt werden, die, wenn sie dem Seminar entlassen, alles auf einmal reformieren wollen, und mit ihrer theoretischen Gelehrsamkeit glauben, die ganze Welt auf einmal so gescheut zu machen, wie sie sich wähnen."[186]

Auf den späteren Landtagen, insbesondere 1837 und 1845, gingen die Vorhaltungen ins Grundsätzliche. Der in dem Lehrerbildungsregulativ von 1809 ausdrücklich beschworene Geist PESTALOZZIS, "das Nachdenken der (Schul-) Lehrlinge zu erwecken, die Denkkraft und Beobachtungsgabe derselben zu üben, und den Geist zu freiem und vielseitigen Gebrauche seiner Kräfte zu stärken",[187] wurde nun zur Verantwortung gezogen und als politische Invidiosität verurteilt. Die neue Form der Lehrerbildung hatte aus ihrem geistigen Wurzelgrund, dem der Intellektualismus der Aufklärung,

die Gefühlstiefe des entstehenden deutschen Idealismus und das Prinzip der sittlichen Willensbildung bei PESTALOZZI die nährenden Kräfte gegeben hatte, ein suspektes Geschlecht von Schullehrern hervorgebracht, das es unternahm, nicht nur der eigenen Bildung, sondern auch der des Volkes jene Unabhängigkeit vom Wollen des bestehenden Staates, der Kirche und der berufsständischen Traditionen zu geben, die nicht geduldet werden konnte, ohne die eigene Autorität und unaufgebbare Rechte zu verlieren. So traf die Kritik der Konservativen an der fehlgeleiteten Volksbildung den Lehrerstand mit voller Wucht. Jetzt werde das "Gescheidtmachen betrieben und zwar aus Gründen, die zum Theil wohl erklärbar, aber nicht immer die reinsten und unbedenklichsten seyen."[188]

> "Besässen wir ein anderes Geschlecht von Schullehrern, so könnte die Verlängerung der Werktags-Schulpflicht vielleicht als wünschenswerth erscheinen, allein unsere dermaligen Schullehrer seyen in der Regel für ihren eigentlichen Beruf nicht geeignet und die künftigen würden auch hiezu nicht erzogen werden. Unsere Schullehrer-Seminarien seyen nicht gut;
>
> die Präparanden würden dort mit einer Menge von Gegenständen beschäftigt und mit einer Art von wissenschaftlicher Bildung aufgestutzt, die offenbar über die Sphäre ihres Berufes hinausreichten und dann für die Volksschulen selbst, in welchen sie dereinst zu lehren hätten, die verderblichsten Früchte trügen... Der Funke sey einmal in die Lehrerschaft hineingeworfen und diese könnten es nicht über sich gewinnen, die in den Seminarien erworbenen, größtentheils oberflächlichen Kenntnisse auch ihren Schülern mitzutheilen, wodurch denn die so gefährliche Viel- und Halbwisserei, trotz aller Verordnungen dagegen, unter dem Volke verbreitet werde.[189]

Graf SEINSHEIM hat als Abgeordneter der II.Kammer und als späterer Finanzminister im Reichsrat die Besoldungswünsche der Lehrer mit der "eitlen Idee" in Beziehung gebracht,"sie seyen Profe soren, glauben, sie müssen sich große Bibliotheken sammeln, um nach pädagogischen Grundsätzen die Bauernkinder zu erziehen. Dahin müßte die Regierung vor allem trachten und dahin zu wirken suchen, daß die Schullehrer mit bescheidenen Ansprüchen und mit jener Bildung hinauskommen, die für ihren eigentlichen Zweck nothwendig und ihrem Stande angemessen ist.[190]

Als mit den finanziellen Wünschen der Lehrer auch weitergehende standespolitische Absichten laut wurden und in Druckschriften Verbreitung fanden, forderte der Abgeordnete der Münchener Universität, Professor IGNAZ DÖLLINGER, die Ständeversammlung auf, ihre bewiesene "lebendige Theilnahme am Loos unserer

bayerischen Schullehrer" doch eindeutig von einer Sympathie für jene anderen, ungerechtfertigten Ansprüche zu distanzieren und sich nicht an diesen "völlig exorbitanten und unausführbaren Wünschen oder Hoffnungen" zu beteiligen."

> "Wir sehen, es waltet bei manchen Lehrern eine Unzufriedenheit nicht nur mit der ganzen bisherigen Lage des Schullehrerstandes überhaupt ob, sondern insbesondere mit dem Verhältnisse, in welchem die Schullehrer zu den Gemeinden stehen...Es ist unverkennbar, daß dieses Verhältnis ein unauflösbares ist und daß es im Wesen unverändert bleiben muß. Die Schullehrer können nichts anderes als Gemeindediener seyn, und welches unberechenbare Unheil und Mißverhältniß aller Art, welche neue Schwierigkeiten wurden da entstehen, wenn solche unpractische Wünsche, von Gemeinden gleichsam emancipirt und über die Gemeinde gestellt zu werden, unter den Volkslehrern weiter um sich greifen oder wenn sie die allgemeine Stimmung und Gesinnung des Schullehrerstandes überhaupt werden sollten...Ich glaube hier nur mit wenigen Worten darauf hinweisen zu müßen, wie die Geistlichen beider Confessionen mit solchenSchullehrern auskommen möchten, wenn sie sich einmal in den Kopf gesetzt hätten, oder wenn es förmlich ihnen zugestanden würde, sie sind mehr, als Gemeindediener..."[191]

Versucht man aus diesen Stellungnahmen konservativer Repräsentanten eine überschauende Wertung abzuleiten, so wird als erstes der politische Charakter ihrer Stellungnahme klar. Ihre durchwegs zurechtweisende Einschätzung der Lehrer weit unterhalb ihres pädagogischen und standespolitischen Strebens und ihrer gerechten materiellen Wünsche ist kein pädagogischer Sachentscheid, der die Ansprüche der Lehrer mit den Bedürfnissen der Schule vergleichen müßte. Wo die Bedeutung einer materiell ausreichend gesicherten Stellung der Lehrer für das Wohl der Schule gesehen und die Berechtigung ihrer Wünsche unvoreingenommen geteilt wurde, - viele Konservative haben das aufrichtig beteuert und drängten auf Milderung der Nöte bei der Versorgung der Lehrer - geschah das nicht ohne den Seitenblick auf die Abhängigkeit des Volksschullehramtes von Kirche und Gemeinde, die als natürlich und wesensgemäß empfunden wurde. Der Lehrer figuriert im konservativen Denken als "Stellvertreter der Eltern" (EGGER), aber auch als Stellvertreter des göttlichen Meisters, in dessen Nachfolge er wirkt,"um die Kinder zum Himmel zu weisen und es ist ein ehrenvolles Amt, Schulmeister zu seyn."(ENDRES) Er dient nicht nur dem Staat sondern auch der Kirche und dem wahren Wohl der Familien, deren häusliche Erziehung er fortsetzt;

er lebt in ihren politischen Verbänden und empfängt von ihnen seinen Lebensunterhalt.[192]

Das Verlangen nach Unterhalt durch den Staat oder gar nach Selbstbestimmung gemäß den Vorstellungen einer autonomen Pädagogik wurde als unbillige Opposition gegen einen zugleich religiös sanktionierten Status gedeutet, an den zu rühren sich von selbst als antireligiöser Affekt charakterisiere und als Akt menschlicher Undankbarkeit gegenüber jenen zu werten sei, welche die soziale Stellung und die wirtschaftliche Existenz des Lehrers verbürgten. Um die befürchteten Folgen abzuwendanden, wurden immer wieder zwei Forderungen erhoben: die "Vergeistlichung" des Lehrerstandes und die Beschränkung seiner Ausbildung auf die berufsnotwendigen Kenntnisse in einem vorwiegend ländlichen Wirkungskreis.

Nachdem schon auf dem Landtag 1819 der Abgeordnete ABBT davon gesprochen hatte, keine anderen Lehrer zu berufen "als solche, die durch ausgezeichnete Religiosität und Tugend, so wie durch vorzügliche Geschicklichkeit es verdienen, daß sie die Verwahrer der zarten Menschen-Blüthen werden",[193] griff schon im nächsten Landtag der Abgeordnete Dekan VÖGELE in seiner Kritik am Schulplan der Regierung den Gedanken wieder auf,die Volksbildung in die Hände des Priesterstandes zu legen:

> "Die beßten Plane fruchten nichts ohne gute Lehrer; woher sollten diese kommen?...Wenn einmal die bischöflichen Seminarien aufgestellt und sie Seminaristen zahlreich sind, so wird es mehrere geben, die Neigung und Vorliebe zum Lehramte haben; diese werden den Unterricht in den nothwendigen Vorkenntnissen zum Lehramte in den Seminarien erhalten können, ohne daß es dem Staate einen Heller kostet."[194]

Dem Einwand, auf solche Weise werde die ganze Erziehung in die Verfügungsgewalt der Geistlichkeit gegeben, entgegnete er:

> "Ich glaube, dies sey kein Unglück; keines für die Kirche, Staat, Eltern, Zöglinge, Lehramt. Der Staat erhält in den Geistlichen die wohlfeilsten Lehrer, und den Geistlichen wird doch auch der Wille und die Geschicklichkeit, die Jugend wissenschaftlich und geistig zu bilden, nicht wollen abgesprochen werden, zudem, da die Geistlichen unter der Aufsicht ihrer Kirchenvorsteher stehen, wird mehr Einigkeit, Gleichförmigkeit und Zusammenhang in die Lehrpläne und das Lehramt gebracht werden."[195]

Auf dem Landtag von 1837, der die stärkste Ausprägung der konservativen Richtung brachte, war es ein katholischer Laie, der Abgeordnete und spätere Staatsrat Freiherr von FREYBERG-EISENBERG, der

das Motiv eines geistlichen Lehrstandes wieder aufnahm und an den innersten Grund dieses Verlanges rührte, indem er an die Unsicherheit und Mißerfolge der staatlichen Erziehungspolitik erinnerte. Er hielt es für unmöglich, sich der Loyalität der weltlichen Lehrer gegenüber den Erziehungsmächten wirklich gewiß sein zu können. Autorität und christlicher Glaube, "Religiosität und Demut" - Grundlagen der Ordnung in Gesellschaft und Staat, Elemente der Festigkeit in einer schwankenden Welt - könnten nur von denen erwartet werden, die ihren Vorteil nicht in dieser Welt suchten, nicht aber von jenen, die selber nicht bereit wären, die Autorität der Kirche höher zu achten als Wissenschaft, die sie wie eine verbotene Frucht zu genießen strebten. Ebensowenig übten sie die Tugend der Demut, sondern trügen ein lüsternes Verlangen nach Freiheiten, die niemals zugestanden werden könnten, ohne das konservative pädagogisch-politische Prinzip, die Stärkung der passiven Tugenden, preiszugeben. Ganz in diesem Sinne sind Freyberg's Äußerungen anläßlich einer Debatte über die Klosterfrage am 28.Juni 1837 gehalten:

> "Ich pflege mir einen Baum aus seinen Früchten zu schätzen, und werfen wir nun einen unbefangenen Blick auf die Früchte der Erziehung älterer und neuerer Zeit: Man vermißt bei der Jugend, deren Erziehung in eine nicht lange verflossene Zeit fällt, häufig den wahren Geist der Demuth, der Religiosität, der früheren Anhänglichkeit an die Eltern, die Ehrfurcht gegen das Alter, gegen das Gesetz und die Vorgesetzten. Man findet dagegen eben so häufig einen Geist des Egoismus, der Hoffarth, des Eigensinns, und der Eigenliebe, die nicht an sich selbst Wohlgefallen findet, sondern sich auch nach Aussen in einem Absprechen über alle - selbst politische Gegenstände gefällt. Dieser Geist der Hoffarth kann aber nur gebrochen werden durch Religiosität und durch Demuth. Eine Staatsregierung kann wohl die Lehrer prüfen und nur die tüchtigsten wählen, aber nicht in ihr Herz schauen; und überhaupt werden weltliche Lehrer das nimmermehr leisten können, was nur von Männern geschehen kann, die ganz den weltlichen Vortheilen entsagt haben, die sich ganz einem höheren Berufe zum Opfer dahin geben, denn ein großes Opfer ist es ja, welches der Beruf der Erziehung erheischt."[196]

Dieses Urteil, in seiner historischen Berechtigung auf die Wirksamkeit der Klöster und Pfarreien für Volksschule und Volksbildung bis zur Säkularisation beziehbar,[197] zielte seiner politischen Intention nach auf die Überwindung der laizistischen Erziehungs- und Bildungsvorstellungen des Staates, die aus der Ära MONTGELAS' und ZENTNERS noch nachwirkten. Die antikirchliche Erziehungspraxis und die Betonung, ja Übersteigerung der intellektua-

listischen Bildungselemente werden jetzt als Ursache der Sittenverderbnis und des revolutionären Geistes im Volk verurteilt. Als einzig berechtigtes und politisch notwendiges Äquivalent einer einseitigen Wissenspflege und Schulung der Erkenntniskräfte schien es nunmehr an der Zeit, in intensivem Maße den "rechten Geist" einer kirchlich-christlichen Gläubigkeit zu vermitteln, um die Jugend vor den gegenwärtigen Hauptübeln, Autoritätslosigkeit und Insubordination, zu bewahren. Erziehungzu rechter Gesinnung und Ausbildung zur Tüchtigkeit auf beschränktem Gebiete waren wichtiger als das Wissen von vielen zusammenhanglosen Dingen und das Lernen unnützer Gegenstände. Die "Entwicklung der geistigen Kräfte" als Bildungsziel wurde gemäß allerhöchstem Auftrag und ganz im konservativen Sinn aufgegeben zugunsten des neuen Ideals einer durch das "kräftigste Mitwirken der Kirche zu bewirkenden religiös gemüthlichen Bildung."[198]

Zugleich lag es nahe, die verweltlichte Lehrerbildung als eine längst beargwöhnte Fehlentwicklung zu annullieren und mit der Volksbildung auch die Ausbildung der unentbehrlichen Elementarlehrer wieder geistlichen Persönlichkeiten und Korporationen anzuvertrauen. Der Wunsch dazu bestand unbezweifelt, und wenn auch die Verhältnisse sich als stärker erwiesen, um ihn konsequent zu verwirklichen, so sollte doch alles geschehen, damit durch die Klosterreform und die Wiederzulassung oder Neuerrichtung von Schulorden die Voraussetzungen für eine künftig umfassendereErziehungs- und Unterrichtstätigkeit der Kirche entstünden. Zum mindesten sollten durch strikte Präventionen die falschen Akzente in der staatlichen Lehrerbildung ausgemerzt werden.

Das Stichwort der im Landtag von den Konservativen lebhaft geforderten Reform hieß:Bildungsbeschränkung der Lehrer. Eine der in dieser Hinsicht bezeichnendsten Interventionen stammt von dem schwäbischen Dekan REMIGIUS VOGEL:

> "Den Schullehrern, meine Herren, ist mit Geld allein nicht geholfen und für alle Schullehrer könnte der Staat auch nicht Geld genug auftreiben. Es muß in der Bildung der Schullehrer etwas geändert werden. Die Schullehrer-Seminarien, so vortrefflich sie sonst besorgt seyn mögen, sind nicht so eingerichtet, daß sie die Schullehrer in der Weise so heranbilden, wie man sie in den abgelegenen, kleinen Landgemeinden braucht. Sie stehen dem Landmanne oft viel zu ferne; sie werden verwöhnt, das zu thun, was der Schullehrer in einem Dorfe thun muß. Um nur eines anzuführen, der Schullehrer muß bei den Katholiken Morgens sehr frühe zum Gebet läuten, resp.die Leute aufwecken, die Uhr aufziehen, Wasser in die Kirche tragen u.dgl. Der Schullehrer aber, welcher Rottecks Weltgeschichte und Welckers Lexikon fleißig studirt, wird so etwas nicht gerne thun, und sein Frack taugt nicht mehr

zu solchen Sachen. Ferner sollte ganz besondere Rücksicht darauf genommen werden, daß auf dem Lande so viel als möglich nach Verhältniß der Dorfschaften, jeder Schullehrer eine geeignete Oeconomie hätte. Ich will gewiß keine Bauern aus den Schullehrern machen; ich will sie gewiß nicht wegbringen vom Schulfache und ihrer Fortbildung, aber...manche Schullehrer, die keine Oeconomie haben, wissen nicht, wie sie die Zeit wahrhaft nützlich zubringen sollen. Sie kommen dann in oberflächliche Leserei, Schriftstellerei und bisweilen in ganz andere Dinge hinein. Sie werden unzufriedene und mißvergnügte Leute, fühlen ihre Dürftigkeit drückender."[199] In ganz ähnlichem Sinne der Abgeordnete Rammoser, Stadtpfarrer in München:"Sie (die Volksschullehrer) sollen der Gemeinde angehören, und sich darum als Glieder der Gemeinde nicht scheuen, außer der Zeit des Schuldienstes alle jene Mittel zur Selbstverbesserung ihrer Verhältnisse zu ergreifen, die dem Stande nicht entgegen und dem Lehrer auf dem Lande oft so nahe gelegt sind."[200]

Neben dem unmißverständlichen Nein zu allen Bemühungen des Lehrerstandes, die Sorge für seine Subsistenz von der Gemeinde auf den Staat zu übertragen und die pragmatischen Rechte des Staatsbeamten zu erhalten,- ein Wunsch, der sich im ganzen 19.Jahrhundert nicht erfüllen sollte - spricht aus diesen und zahlreichen ähnlichen Äußerungen ein doppelter Vorbehalt:der gegen den allgemeinbildenden Akzent der Lehrerbildung und die implizite Gefahr einer politischen Liberalisierung des Standes einerseits und der gegen die pädagogische Ideenwelt anderseits, die die Seminare beherrschte. Sie machte den künftigen Lehrer in seiner volkserzieherischen Funktion für einen vorwiegend ländlichen Wirkungsbereich angeblich untüchtig; Unfähigkeit und Unwilligkeit zur wirtschaftlichen Versorgung in der unentbehrlichen Form der Selbsthilfe seien die zwangsläufige Folge.

In beiden Vorbehalten kommt ein für das Denken der Konservativen charakteristisches Moment zum Ausdruck:Es ist für sie schwierig, den herkömmlichen, volkspädagogisch und staatspolitisch wünschenswerten gesellschaftlichen Status des Volksschullehrers zugunsten neuer, unaufhaltsam herandrängender standessoziologischer und bildungstheoretischer Kriterien zu "vergessen",d.h. aus der Erkenntnis eines Wandlungsprozesses zu "lernen" und die darin gelegenen Konsequenzen anzunehmen. Für sie war der Status des Lehrers aus ihrem organischen Gesellschafts- und Bildungsdenken festgelegt durch das archetypische Statusmodell des Handwerkers, da er wie dieser nach der Art einer handwerklichen Lehre ausgebildet wurde und als "Schul-Meister" sein Geschäft mit Jüngeren übte, die er

selber wieder zu unterschiedlicher Fertigkeit anlernte. Der Lehrer kam weder seiner Herkunft nach aus den gehobenen Ständen, noch gelang es ihm im allgemeinen, dort sozial anerkannt und aufgenommen zu werden. Er hatte weder von Berufs wegen Umgang mit diesen, noch qualifizierte ihn die Art seiner beruflichen Tätigkeit für ihre generellen Standesmerkmale. Der Lehrerstand zählte, wenn auch immer seltener, bis an die Schwelle der zweiten Jahrhunderthälfte Angehörige, die entweder das Lehramt zusätzlich zu einem echten Handwerksberuf ausübten oder umgekehrt neben dem Lehrberuf handwerksähnliche Nebenberufe oder Verrichtungen zur Sicherung ihrer Existenz beibehielten. Dadurch trugen sie in der Öffentlichkeit zu der Vorstellung bei, die Anforderungen ihrer Lehrtätigkeit seien nicht solcher Art, daß sie schlechterdings unausübbar für diejenigen sind, die sie nicht von Grund auf gelernt haben.[201]

So nahmen die Konservativen eine durchwegs reservierte, ja tadelnd-ablehnende Haltung gegenüber der staatlichen Lehrerbildung ein, die sich merklich auf den gesamten Lehrerstand übertrug. Sie redeten einerkräftigen Restriktion das Wort, um auch in diesem Sektor der Schulpolitik ihrer Meinung nach fehlgeleitete Entwicklungen zu bereinigen und mit Nachdruck durch das zu ersetzen, was sie selbst für das Beste der Volksbildung hielten und das sie bei einem nach Autonomie strebenden Lehrerstand in schlechten Händen glaubten,"seit aus den Schulmeistern Schullehrer, und aus diesen nun gar Herren Lehrer geworden sind, die sich mehr als Professoren wie als Schulmeister" dünkten.[202]

In diesem Diktum war der Gang der Entwicklung wieder auf den gewollten Ursprung zurückgeführt. Zwischen dieser apostrophierten Selbsteinschätzung der Lehrer durch einen führenden Konservativen - die dem lebhaft ersehnten Standesideal jedenfalls näher kam als das Bild des Handwerkers - und dem massiven Mißtrauen gegenüber pädagogischen und politischen Ambitionen, mit denen zumindest der geistig beweglichere Teil der Lehrerschaft sympathisierte, konnte sich das Verhältnis der Konservativen zu keiner grundsätzlich wohlwollenden Wertschätzung des Volksschullehrers abklären. Ihr Ideal blieb der auf "Demuth, Bescheidenheit und Subordination" bedachte Lehrer.[203]

In der praktischen Politik sollte diese Einstellung das Verhältnis des Lehrerstandes zu Staat und Kirche noch viele Jahrzehnte hindurch belasten. Wie auf dem Gebiet der Sozialreform blieben die

Konservativen auch in der Schulpolitik den in den neuen pädagogischen Ideen liegenden Werten die politische Antwort schuldig. Sie förderten so unbewußt die revolutionäre Entladung des Jahres 1848, obwohl ihr Trachten davon ausging, eine solche zu verhindern. In gleicher Weise war auch ihre Beurteilung der pädagogischen und standespolitischen Strebungen unter den Volksschullehrern befangen durch den einseitigen Blick auf das geschichtlich Gewordene, zögernd und emotional belastet in der Kenntnisnahme des Werdenden, das sich in der Volksschule und bei ihren Lehrern ankündigte und nach Lebensrecht verlangte.

334. Die Unterhalts- und Finanzierungsprobleme des Volksschulwesens in der Sicht der konservativen Schulpolitik

Mit dem endgültigen Übergang der Bestimmungsmacht über die Schule von der Kirche an den Staat war für den neuen Schulherrn auch das Problem der Finanzierung des Volksschulwesens und der Befriedigung laufender Unterhaltsbedürfnisse entstanden. Schon im ersten Entwurf zur bayerischen Säkularisation waren Vorstellungen entwickelt worden, wie die zu gewinnenden Einkünfte für das staatliche Elementarschulwesen verwendet werden könnten.[204] Der Wunsch, ja die Notwendigkeit einer starken Vermehrung vor allem der ländlichen Volksschulen wurde von der Kostenfrage her geprüft und dazu die Summe von rd. 200.000fl jährlich in Anschlag gebracht. Tatsächlich wurde die staatliche Gesamt-Schuldotation einschließlich des Förderungsbeitrages für die später hinzukommende Rheinpfalz auf 356.000fl jährlich festgesetzt und 1831 auf 600.000fl jährlich erhöht. In dieser Leistung waren alle Zweige des staatlichen Schulwesens bis zur Universität eingeschlossen und damit alle Unterhaltsverpflichtungen des Fiskus abgegolten. Der Beitrag erhöhte sich zwischen 1836 und 1843 auf rd. 750.000fl jährlich, wovon etwa die Hälfte den Volksschulen zukam.[205] Er wurde als Zuschuß zur Lehrerbesoldung an die Kreisschulfonds gegeben, um die staatlich empfohlenen Mindestsätze zu garantieren, die allerdings zu keiner Zeit auch nur annähernd erreicht wurden. Im übrigen waren die fehlenden Deckungsmittel für den Bedarf der Schule den verschiedensten Quellen zu entnehmen, die überwiegend gemeindlicher, kirchlicher oder privatrechtlicher Herkunft waren.[206]

Entgegen den Absichten und Verpflichtungen, die der Staat kulturpolitisch und finanziell bei der Säkularisation für das Schul-

wesen auf sich genommen hatte,[207] und obwohl die verschiedenen Landtage Anregungen zur Verbesserung der Unterhaltsverhältnisse bei den Volksschulen gegeben hatten, verhielten sich König und Regierung in der Frage einer weitergehenderen staatlichen Schulsubvention äußerst zurückhaltend, ja betont unwillig. Ihre grundsätzliche Auffassung drückten sie im Ständeabschied 1846 mit voller Deutlichkeit aus:

> "Die Festsetzung sowohl der Gehaltsbezüge der Schullehrer als der Dauer der Werktags- und Feyertagsschulpflicht gehört nicht zu jenen Gegenständen, bezüglich deren die Verfassungs-Urkunde den Ständen des Reiches ein Mitwirkungsrecht eingeräumt hat. Wir erinnern dabei, daß die bis jetzt schon von Uns zur Verbesserung des Einkommens der teutschen Schullehrer getroffenen Verfügungen Unsere landesväterliche Sorgfalt für die Lage dieser mit einem hochwichtigen Berufe betrauten Dienerklasse sattsam beurkunden, erklären aber zugleich, daß Wir niemals darauf eingehen werden, die Unterhaltung des Elementar-Schulwesens aus einer Gemeindelast in eine Staatslast umzuwandeln, oder unbemessenen, die Schullehrer der zukommenden Stellung entrückenden Anforderungen statt zu geben."[208]

Der Vorzug, den die Konservativen den herkömmlichen Formen des Schulunterhalts gaben, hatte sie von Anfang an veranlaßt, eine ähnliche Auffassung zu vertreten, wie sie im Ständeabschied von 1846 als Tenor der staatlichen Schulpolitik zutage trat. Ihr Verlangen, geschichtlich Gewordenes zu bewahren und zugleich ihre elementaren kulturpolitischen und sozialethischen Prinzipien durchzusetzen, machte sie zu Gegnern einer Übernahme der gesamten Schulexigenz auf das Budget des Staates, wie das von den Anhängern des Staatsschulgedankens in den Ständeversammlungen wiederholt gefordert worden war.

Man geht dabei nicht fehl mit der Annahme, daß besonders bei den konservativen Vertretern des katholischen Klerus noch die Befürchtung hinzukam, der Staat könne in Zukunft eine weitergehendere Unterhaltsverpflichtung für die Volksschule noch mehr auf Kosten der Kirche bestreiten wollen, indem er nicht nur die teilweise auf geistlichen Stiftungen beruhenden Erträgnisse der lokalen Schulfonds übernähme, sondern damit auch den Lehrer endgültig dem Einfluß der Kirche entzöge, nachdem diese bisher Entscheidendes für seinen Unterhalt beigetragen habe. Bei allem menschlichen Mitempfinden mit der wirtschaftlichen Misere des Großteils der Lehrer-

schaft, sprach diese Überlegung mit.

Wohl sollte den Mißständen abgeholfen werden, die Frage war jedoch, ob durch den Staat oder die staatsfreie Hilfe sozialer Verbände, die aus ihrer Natur weit eher zu einer solchen Aufgabe berufen wären. Tatsächlich wäre die Übernahme der Unterhaltspflicht für die Volksschulen auf den Staatsetat nur durch einen strikten Rückgriff auf die vorhandenen Lokal-Schulvermögen denkbar, wenn auch in keiner Weise ausreichend gewesen. Das wiederum hätte der von den Konservativen ohnehin abgelehnten Zentralisation der Schulverwaltung weiteren Vorschub geleistet und erschien weder zweckmäßig noch ausführbar. Es hätte das von SEINSHEIM so heftig kritisierte und von ihnen allgemein befürchtete "Nivellement aller Verhältnisse, Ausrottung aller historischen Institute, Gleichstellung aller an sich noch so entfernten Verhältnisse" im Schulwesen bedeutet und vorhandene Ansätze weiter vertieft.[209]

Die Konservativen hielten an den bestehenden rechtlichen Regelungen im Volksschulwesen fest, nach denen die finanzielle Sorge den Gemeinden übertragen war, während der Staat sich auf seine in der Säkularisation übernommenen Verpflichtungen beschränkte. Damit bejahten die Konservativen angesichts der tatsächlichen Verhältnisse eine ausgesprochene Notlösung. Aus ihrer Einstellung zum Staat hielten sie es für gerecht und billig, daß die Sozialverbände ihre auch historisch frühere Initiative in der Einrichtung von Volksschulen wenigstens in der Form der Schulbedarfsdeckung beibehielten, nachdem der Staat schon die Organisation und Leitung des Schulwesens an sich genommen hatte. War er auf diese Weise der ausschlaggebende Faktor geworden, so sollte er nicht auch noch die ausschließliche Bestimmungsmacht werden und damit die Beziehungen zwischen Gemeinde und Schule, die ein so gewichtiges geschichtliches Element in der Entwicklung der Volksschule darstellten, zum Erliegen bringen.

Der früheste Vertreter solcher Anschauungen unter den Abgeordneten der II. Kammer war der mehrerwähnte Augsburger Pfarrer BENEDIKT ABBT. Die Frage, wer für den Unterhalt der Schule aufzukommen habe, wollte er nicht losgelöst vom "reinen und wahren Begriff der Sache selbst" beantwortet wissen. Ihrer Natur nach sei die Schule eine Sache menschlichen Wohltuns, der die liebende Fürsorge jener gehören müsse, denen sie die Segnungen ihrer Wirksamkeit letztlich wieder zuwende. Diese Art Anteilnahme am Schulwesen

dürfe nicht zuerst durch das positive Gesetz geregelt und erst recht nicht von diesem allein abhängig gemacht werden. Die "freie Bewegung des Wohlthuns" sei die der Natur der Sache angemessene Form, in der sich die Liebe der Gemeinde zu bewähren habe, wie solches ja auch gegenüber den Armen, Kranken und Waisen geschehe.[210] "Die Beförderin des Guten auch in dieser Sache ist indessen und bleibt die Religion selbst. Mit dem regern Leben der Religion bei den Menschen wird sicher auch der alte Geist der Wohlthätigkeit für Schulen, so wie für alles Gute wieder erwachsen, und leisten, was alle Gesetze und Anordnung der Menschen nicht leisten können."[211]

Diese ideale Vorstellung eines die staatlichen Leistungen übertreffenden und durch religiöse Normen gefestigten Unterhalts der Volksschule ist noch ganz verwurzelt im Denken einer Zeit, da der Zusammenhang von Kirche und Schule in der Pfarrgemeinde durch fromme Stiftungen der Gläubigen bekräftigt wurde und solche Vermächtnisse die volle Billigung der Kirche hatten, die sie verwaltete und durch seelsorgliche Anregungen förderte. Sie galten als Ausweis karitativen Wohltuns, als Bewährung christlicher Nächstenliebe und patriotischer Gesinnung zugleich. Die veränderten Verhältnisse und die gewachsenen Ansprüche eines durch den staatlichen Schulzwang allgemein verbreiteten Volksschulwesens ließen eine solche letztlich unzureichende Unterhaltssicherung nicht mehr zu. Der Wunsch aber, in dieser Weise der Einschätzung der Schule im Denken der Gläubigen auch weiterhin einen Platz zu sichern und die aus der Natur der Sache gesehene Verflechtung von Kirche und Schule auch vor dem Forum der politischen Öffentlichkeit zu dokumentieren, bleibt durchaus verständlich. ABBT hegte noch auf dem Landtag 1825, dem letzten dem er angehörte, "die Hoffnung auf Hülfe und Unterstützung für unsere vaterländischen Schulen, nämlich auf fromme Vermächtnisse und Geschenke, und dieser Geist der Wohlthaten durch Beyspiel und lebhafte Theilnahme an der Verbesserung unseres Schulwesens darf nur ermuntert werden. Die Schulen waren anfangs fast nur Institute der Liebe. Nichts frommet ihnen besser, als was diese für sie spendet."[212]

Auf dem Landtag von 1825 kam erstmals die für Jahrzehnte bewegende Angelegenheit des Schulgeldes zur Sprache. Der oberbayerische Abgeordnete Pfarrer und Distriktsschulinspektor JOH.BAPTIST KÄSER stellte den Antrag, von der Regierung ein Gesetz zu erwirken,

wodurch das Schulgeld, das die Eltern schulpflichtiger Kinder dem Lehrer zu zahlen hatten, in eine Umlage verwandelt werden sollte, die von den Kreisbehörden bei allen Untertanen "mit Einschluß der Geistlichen und Beamten" zu erheben sei.[213] Der Gutachter dieses Antrags, der schwäbische Dekan ANTON MÄTZLER, war nicht ohne weiteres bereit, in diesem Antrag nur Vorteile zu erkennen. Zwar sollte die Einziehung des Schulkreuzers - 2kr wöchentlich - nicht mehr wie zu jener Zeit motiviert und gehandhabt werden, "wo in den Gemeinden ordentliche Schulen noch nicht Statt hatten, sondern der Elementarunterricht großen Theils überlassen war der eigenen Willkür und Sorge der Eltern, deren Einige oder Viele dann einen Menschen, der sich zu dem Unterrichte ihrer Kinder im Lesen oder Schreiben und Rechnen anbot, aufnahmen, und nach der Analogie der Löhnung ihres Viehhirten, Flurwächters etc. im Kreuzeranschlage per Stück bezahlten."[214] Da die Volksschulen allgemeinen und öffentlichen Charakter bekommen haben, verlange die "pflichtmäßige Berücksichtigung der Menschenwürde und Menschenbestimmung allgemeine Theilnahme am Schulwesen."[215] Diese Teilnahme rechtfertige im Prinzip keine sozialen Unterschiede - die Verpflichtung zum Unterhalt der Volksschule treffe moralisch Arme und Reiche in gleicher Weise -, aber"die Billigkeit, die eine unerläßliche Bedingung des Social-Verbandes ist, fo(r)dere, daß die verschiedenen Kräfte berücksichtigt werden."[216]

Seine Gegenvorstellungen gingen davon aus, den Schulunterhalt als eine Angelegenheit der Körperschaften und Gliederungen der Gesellschaft zu betrachten. Das schließe Maßnahmen des Staates, die Erhebung des Schulgeldes in der herkömmlichen Form als eine "inkonveniente, scandalöse, und für das Gedeihen des Schulwesens höchst nachtheilige Sache allenthalben ganz aufzuheben", nicht aus.[217] MÄTZLER hielt es aber nicht für geraten, die gesamte Schulexigenz auf den Staatsetat zu legen. Sie sollte in eine Gemeindeumlage verwandelt und damit in einem billigen Verhältnis von allen Gemeindemitgliedern getragen werden. Sonst sei zu befürchten, daß "sich gewiß Niemand bereit zeigen würde, freywillige Beyträge, Legate, Stiftungen zu dem edlen Schulzwecke zu machen."[218]

Auch gemäßigte Liberale, z.B. RUDHART, standen in dieser Frage den Konservativen sehr nahe und betonten die Unterhaltspflicht der Eltern und Gemeinden für die Schule als deren erste Pflicht;

umgekehr sprachen Abgeordnete, die erst später deutlicher als konservativ gesinnt hervortraten - so der Pfälzer THINNES-, die Sorge um den Schulunterhalt ausschließlich dem Staat zu. THINNES, beeindruckt von den Einrichtungen und Erfahrungen seiner Heimatprovinz, vertrat zu dieser Zeit noch einen solchen Standpunkt: "Meiner Meinung nach ist die Erziehung und Bildung das Wichtigste. Denn davon geht das ganze Staatswohl aus, und wenn denn das Staatswohl davon ausgeht, so müßte dieser Umstand von dem Staatsministerium wohl beachtet werden und daher müßte auch die Staatsregierung die Erziehung und Bildung ganz über sich nehmen."[219]

Als von der Mitte der 40er Jahre an die wirtschaftliche Not des Lehrerstandes in immer dringlicheren Petitionen den Abgeordneten der II.Kammer vorgestellt wurde und staatliche Hilfe der einzig wirksame Weg zur Besserung der Verhältnisse gewesen wäre, konnten sich die Konservativen nicht entschließen, von ihrem Prinzip des gemeindlichen Schulunterhalts abzurücken. "Die Erhaltung der Schulen ist eine Gemeindelast und muß es auch ihrer Natur nach seyn; denn für wen sind die Schulen in einer einzelnen Stadt oder in einer einzelnen Gemeinde, als für die Bewohner der Gemeinde."[220] So wenig es eine allgemeine staatliche Assekuranz für das tägliche Brot und das Wasser geben könne, ebenso wenig könne der Staat verpflichtet werden, für das geistige Brot materiell aufzukommen. Auch die Lehrer sollten zunächst alle Möglichkeiten der Selbsthilfe ausschöpfen, ehe der Staat zu höheren Beiträgen für ihre Besoldung herangezogen werde.

> Das wohl kurioseste Beispiel der "Selbstverbesserung ihrer Verhältnisse" empfahl der Abgeordnete Dr.RAMMOSER:"Wir beziehen gegenwärtig in Bayern zu Allee- und Gartenpflanzungen noch um bedeutende Summen Bäume aus dem Nachbarlande. Sollte das bei einer so großen Zahl von Lehrern, die fast alle im Besitze von Schulgärten sind, noch stattfinden, und würden sie nicht bei einer zweckmäßigen Benützung dieser Gärten, von denen leider! nichtwenige öde und verwildert sind, im Stande seyn, den Bedarf an Bäumen fürs Land selber heranzuziehen? Mancher Lehrer hat durch ähnliche Bestrebungen seinen Zustand aufgebessert, und mancher könnte ihn aufbessern, wenn er größeres Interesse an der Sache haben würde. Freilich muß für solche Bestrebungen der Anfang mit der eigenen Vorbildung für den Beruf gemacht werden, und darum möchte ich im Allgemeinen die Forderung in dieser Beziehung stellen, daß der Lehrer nicht bloß für seinen Stand, sondern auch für seine eigenthümlichen Standesverhältnisse erzogen und darum besser mit dem Verhältnisse der Oeconomie theoretisch und practisch zur Nachhilfe seiner künftigen

Existenz vertrauter gemacht werde."[221] Dieser wirklichkeitsfremden Zumutung wurde nur mit dem schwachen Hinweis widersprochen, die Verwilderung der Gärten sei nicht die Folge mangelnden Fleißes bei ihrer Bearbeitung sondern die Schuld der Gemeinden, die nur untauglichen Boden als Schulgrundstücke den Lehrern zur Verfügung stellen. Im übrigen blieb es beim Glaubensbekenntnis der Konservativen: "Die Schule muß sich selbst heben."[222]

335. Zusammenfassung:

Die Konservativen waren entschlossen den religionsfeindlichen Charakter der Montgelas'schen Aufklärungskultur aus dem geistigen Leben Bayerns zu eliminieren und zu verhindern, daß die Volksschule zu einem Störungsfaktor der konservativen, näherhin der romantischen Staats- und Gesellschaftsordnung würde. Sie traten stärker für die Wertschätzung und den Schutz herkömmlicher Auffassungen von der Volksschule und vom Berufsbild ihrer Lehrer ein als für die Geltungsansprüche gesellschaftlich-politischer und pädagogisch-theoretischer Wandlungsprozesse. Das Jähe und Heftige ihrer schulpolitischen Reaktionen, die Lebhaftigkeit, ja Schroffheit ihrer Standpunkte kann im Zusammenhang mit den technischen Unvollkommenheiten in der Praxis der Ständeversammlungen nicht als eine Form politischer Unerfahrenheit abgeschwächt werden. Es erscheint richtiger, darin den Ausdruck eines weltanschaulichen und politischen Sendungsbewußtseins und ein Zeichen der Entschlossenheit zu sehen, den Auftrag der Geschichte zu erfüllen und Volkstum und Religion, Staat und Kirche, aktuelle Politik in der Sache und den Anspruch zeitenthobener Normen in der Einheit notwendiger Zusammengehörigkeit zu bewahren und ein weiteres Auseinanderfallen zu verhindern. Das rechtfertigt nicht nur den wirkungsvollen Einsatz katholischer Laien für die schulpolitischen Grundsätze ihrer Kirche, es erklärt auch das Überwiegen der Altbayern als Sprecher und Befürworter der konservativen Tendenzen. Als Angehörige eines seiner Natur und seiner Geschichte nach konservativen Volksteiles, der zugleich den Kern des neuentstandenen Staatsvolkes bildete, empfanden sie eine besondere Verpflichtung, die traditionelle Verbundenheit von Staat und Kirche nach dem Ereignis der Säkularisation zu erneuern und die alten Vorrechte der Kirche in der Jugenderziehung und im Schulunterricht wiederherzustellen.

Jeder Versuch, diese Bereiche endgültig von der Kirche zu emanzipieren, stieß auf den Widerstand der Konservativen, der sich vor

allem gegen das Prinzip der Staatsschule richtete. Die Lehrer der Volksschule waren von dieser Haltung besonders betroffen. Ihre Bemühungen um einen besseren gesellschaftlichen Status, um ausreichenden Unterhalt und um eine größere schulpädagogische Unabhängigkeit im Sinne ihrer bildungstheoretischen und standespolitischen Vorbilder blieben unwirksam. Sie scheiterten an den konservativen Befürchtungen, eine strukturelle Änderung der Lehrerbildung und -versorgung führe unvermeidlich zu einer politisch unerwünschten Überbildung des einfachen Volkes und verhindere die notwendige Kontrolle der volkserzieherischen Funktion des Lehrers in Kirche und Gemeinde.

Die Kennzeichen der konservativen Schulpolitik, - so die restriktiven Tendenzen in der Lehrerbildung, das gegen die Bezeichnung "Volks-Lehrer" und die pädagogisch-funktionelle Gleichrangigkeit des Lehrers mit dem Pfarrer in der Volksbildung gerichtete Widerstreben, die Beschränkung der allgemeinen Bildungsziele auf eine selbstgenügsame Standesbildung und vor allem die Durchsetzung christlicher Gesinnung, um den herrschenden Zeitgeist zu überwinden - berechtigen, wenn sie zugleich als Ergebnisse genommen werden, zu der Schlußfolgerung, daß die Konservativen keine sachautonome Schulpolitik vertraten. In ihrem Sinne erweist sich Schulpolitik als eine Form politischen Handelns, um kulturethische Wertsetzungen zu verwirklichen, die über das pädagogisch Eigentliche, das dem Begriff der Schule zunächst anhaftet, weit hinausweisen. Die konservative Schulpolitik ist nur ein Teilaspekt einer religiös-weltanschaulichen und allgemeinpolitischen Gesamthaltung, der sich die Schule ein- und unterordnet. Als pädagogischer Sachverhalt hatte sie davon keinen augenfälligen Nutzen.[223]

34. Die Schulpolitik der Liberalen

340. Zur Charakteristik des politischen Liberalismus und seines Einflusses in den bayerischen Ständeversammlungen vor 1848

Der L i b e r a l i s m u s trat an der Wende des 18.zum 19.Jahrhundert das politische Erbe der Aufklärungsphilosophie an. Er repräsentiert seiner Gesamterscheinung nach das geschichtliche Moment der revolutionierenden "Bewegung" (SCHNABEL), durch das er zunächst lockernd und schließlich umwälzend in das tradierte Gefüge staatlicher und gesellschaftlicher Ordnungs- und Lebensformen eindrang. Dabei entstand im Individuum wie bei den Völkern eine neue Daseinsorientierung, die sich allmählich den verschiedenen Lebensbereichen mitteilte.[224]

Die Kraftquelle seiner politischen Wirksamkeit war eine aus rationalistischem Überschwang entstandene Ideologie, die dem Einzelmenschen ein Höchstmaß an selbstschöpferischer Vervollkommnung und selbstherrscherlicher Autonomie als Wesenseigenschaften zusprach und einen in der menschlichen Vernünftigkeit gründenden Freiheitsanspruch konsequent in die Daseinsformen von Staat und Gesellschaft übertrug, damit den w e l t a n s c h a u l i c h e n u n d p o l i t i s c h e n L i b e r a l i s m u s begründend.

Die in der historischen Wirklichkeit unausgleichbaren Spannungen zwischen Mensch und Gemeinschaft löste der weltanschauliche Liberalismus durch die Postulate der Selbstbestimmung und Selbstverwirklichung. Er sprach dem Individuum den Vorrang vor den menschlichen Gemeinschaften zu, indem er diese individualistisch umwertete und ihren durch Tradition und objektive Wertordnung gefügten Zusammenhang in Frage stellte. Die gesellschaftlichen Bildungen und Funktionen sollten sich im Maß ihrer von der natürlichen Vernunft gebotenen Bestimmung verwirklichen und, ihrem monadischen Gesetz folgend, ohne organischen Zusammenhang in einem übernatürlichen Wertkosmos existieren.

Der vor diesem Hintergrund der Aufklärungsideologie agierende v o r m ä r z l i c h e L i b e r a l i s m u s kann als historische Gesamterscheinung trotz seiner zeitlich und regional unterschiedlichen Ausprägung insoweit als ein einheitliches Phaenomen betrachtet werden, wie er als "Liberalismus" dem Wortsinn und seiner Ideengeschichte nach an der antiautoritären, antitraditio-

nalistischen und fortschrittsgläubigen Tendenz im menschheitlichen Denken Anteil hat. Durch diesen Zusammenhang des vormärzlichen Liberalismus mit den allgemeinen Prinzipien und typischen Denkeinstellungen des Liberalismus der europäischen Geistesgeschichte sind die Kriterien für eine liberale politische Haltung, wie sie eine sachpolitische und zugleich gegenstandstheoretische Untersuchung über die Schulpolitik eines Landes in einem begrenzten historischen Zeitraum verwenden muß, dieselben, die auch sonst gelten, wenn vom Liberalismus als einem weltanschaulichen und politischen Phaenomen die Rede ist. Es sind die bekannten Gegensätze, die sich ergeben, wenn man mit SPRANGER annimmt, daß der Begriff des Liberalismus "ohne eine ihm gegenüberstehende nicht liberale Macht" keinen Sinn habe.[225] Sie sind als scheinbar antinomische Spannungen in Begriffen wie "Bewegung" und "Ordnung", "Freiheit" und "Bindung", "Autonomie" und"Autorität", "Vernunft" und "Glaube", "Revolution" und "Reaktion" vielfach beschrieben worden.[226] Ihr Einfluß ist auch für die Staatsauffassung und das Rechtsdenken der Mitglieder der bayerischen Ständeversammlung bedeutungsvoll, die den Liberalismus als politische Überzeugung vertraten. Da die Staats- und Rechtsvorstellungen einer Gruppe konstitutive Merkmale ihrer Schulpolitik sind, ist auf ihre Besonderheiten im liberalen Verständnis zunächst einzugehen.

Eine summarische Darstellung der liberalen S t a a t s a u f f a s s u n g muß ausgehen vom autonomen Individuum des aufgeklärten Menschenbildes und der Lehre der von Natur aus angeborenen Freiheiten und Rechte. Die vorstaatliche, naturrechtlich gefolgerte Existenz des Individuums bedingte die Überlegenheit und Souveränität der Einzelpersönlichkeit gegenüber allen Ansprüchen des Staates, den eine Gesellschaft von Freien durch freie Übereinkunft im Wege des Vertrages erst ermöglicht. Dieser These von der absoluten Überlegenheit des autonomen Individuums, die es zum eigentlichen politischen "Souverän" erhob,[227] entsprach folgerichtig die liberale These vom Staatsminimalismus, welche den Staat als den Ort bestimmte, an dem sich die Freiheiten und Rechte der je einzelnen Menschen als Interessen begegnen. Aufgabe und Bestimmung des Staates war es demnach, in einer freiheitlichen Rechtsordnung den Schutz und die Sicherheit des Individuums und seiner Interessen zu garantieren und ein Leben in Freiheit und Unabhängigkeit zu ermöglichen.

Der Gegenbildcharakter der liberalen Staatsauffassung zum absolutistischen Staat ist unverkennbar; er bildete in allem Wandel des Verhältnisses der einzelnen liberalen Gruppen zur Idee und Wirklichkeit des Staates die historische Konstante. Die Antinomie von Liberalismus und Staatsabsolutismus galt auch für das Verhältnis zur katholischen Kirche. Als eine normsetzende und rechtssouveräne "societas perfecta" kam sie im liberalen Denken dem absolutistischen weltlichen Staat gleich, da sie wie dieser die freie Entfaltung des Individuums behindere. Diese Auffassung ist bei den engen Beziehungen zwischen Schule und Kirche für die schulpolitische Haltung der Liberalen in der Regierung und in den Ständen von besonderer Bedeutung.

Die Komplexität der liberalen Idee hat bei der Ausbildung ihrer Staatsauffassung neben den individualistischen Denkformen, die das Freisein vom Staat betonten, auch jene andere Doktrin entstehen lassen, nach welcher der Staat als Quelle der Freiheit, als absolute Ordnungsmacht und als primärer Kulturfaktor gilt, dem sich daher als einem Objekt sittlicher Pflicht die Erziehung ausdrücklich zuzuwenden hat. Diese, den Selbstwert des Staates betonende Auffassung, vertrat den Primat des Staates über die Kirche, indem jener durch eine rivalisierende "Aufklärung" das kirchliche Denken über Staat und Gesellschaft zu paralysieren suchte und den Einfluß der Kirche im öffentlichen Leben durch das Prinzip des Staatskirchentums beschränkte.

Das R e c h t s d e n k e n des Liberalismus hängt wiederum mit seinen Vorstellungen von den Aufgaben und der Bestimmung des Staates engstens zusammen. Konsequent war der Kampf der Liberalen gegen das historische Recht, dessen Ursprung sie (nach ROTTECK) der Gewalt und List "glücklicher Kriegshäupter und verschmitzter Priester" zuschrieben.[228] Sie hingegen proklamierten das Recht als die positive Schöpfung des vernünftigen Gesamtwillens der Völker oder doch der Weisheit einzelner. Für den Staat gebe es keine andere Bestimmung, als eine Anstalt zur Handhabung und Durchsetzung des vernünftigen Rechts zu sein, worunter alles zu begreifen sei, "was der größtmöglichen Freiheit aller nicht widerspricht."[229]

Der Würzburger Staatsrechtslehrer und Bürgermeister WILHELM JOSEPH BEHR, einer der bedeutendsten Frühliberalen in der II.Kammer, war ein enthusiastischer und bis zur Unbeugsamkeit konsequenter Ver-

treter des liberalen Rechtsstaatsgedankens, in dem nur der Einzelne und der Staat, nicht aber das Volk und die vielfältigen gesellschaftlichen Organismen Platz hatten. Die Verwirklichung des Rechts ist für BEHR das Lebensprinzip des Staates; dieser ist deshalb auch verpflichtet, seine Glieder zur Achtung vor diesem Prinzip zu befähigen und zu einer habituellen Empfänglichkeit und Teilnahme am Staatszweck anzuleiten. BEHRS Überzeugung von der Notwendigkeit einer staatsbürgerlichen Erziehung kam - außer in seinen Schriften - vor allem während seiner Zugehörigkeit zur Ständeversammlung 1819 zum Ausdruck.[230]

Wirksamer als der politische hat der weltanschauliche Liberalismus das historische Ferment der "Bewegung" mit dem Gedanken der Autonomie des vernunftbewußten Individuums verbunden. Durch seine Forderung nach "Aufklärung" aktualisierte er die geistigen und sittlichen Energien, die den Liberalismus als Weltanschauung anziehend machten. Er forderte den Gebrauch der Vernunft zur "Bildung" des Menschen im optimistischen Vertrauen in die moralische und geistige Perfektibilität der menschlichen Natur, die sich durch die Anleitung zum rechten Gebrauch der Verstandeskräfte erreichen lasse.

Im Gegensatz wiederum zum Konservativismus, für den der intellektuelle und soziale Selbstand des Einzelnen eine schicksalhaft gefügte und in der Regel unüberschreitbare Grenze bildete, nahm im Liberalismus der Gedanke der Selbstbestimmung auch vom Bildungsdenken Besitz. Dazu stand nicht zuletzt das politisch ambitiöse Bürgertum als Hauptträger der liberalen Idee Pate. Es machte sich die Vorstellung zu eigen, die Ausbildung aller Kräfte und Anlagen des Geistes und die Entwicklung einer organisationellen Technik seien die entscheidenden Voraussetzungen für die Beherrschung des staatlich-politischen Bereichs nach liberalen Ideen. Der Liberalismus erklärte Besitz u n d Bildung als die genuinen Bedingungen der Teilnahme am politischen Leben. Die Anziehungskraft dieses liberalen Ideals lag dabei in der Möglichkeit, ja in dem Recht, den Mangel an Besitz durch den Reichtum an Bildung zu kompensieren und damit zu bürgerlich-gesellschaftlicher Geltung aufzusteigen. Lebensnäher als der deutsche Idealismus und politisch instinktsicherer als der Konservativismus hat der politische Liberalismus sein weltanschauliches Credo von der Kontinuität eines allgemeinen Fortschritts, von nützlicher Diesseitigkeit und einem unkonventionellen Zukunfts-

optimismus nicht in einem qualitativen Bildungsbegriff verkümmern lassen, sondern auf die "Ausbreitung der Bildung unter den Vielen" gedrungen.[231] Es ist an dieser Stelle schon der Hinweis angebracht, daß kein Stand unter diesem Gesichtspunkt politischer und bürgerlicher Reputation mehr von dem Mangel an Besitz und Bildung beeindruckt wurde als der Volksschullehrerstand, was seine vielberufenen liberalen Neigungen verständlicher macht.

In Bayern trat der politische Liberalismus mit dem Beginn des konstitutionellen Staatslebens in ein neues Stadium seiner Entwicklung.[232] Der frühzeitige Erlaß einer Konstitution war selbst schon Ergebnis einer Entwicklung, die sich in der Geistes- und Kulturgeschichte des Landes vollzogen hatte.

Wie der allgemeine Liberalismus im Ideengut der Aufklärung seine Grundlagen hatte, so wurzelte der bayerische Liberalismus weltanschaulich und politisch in dem spezifischen historischen Pänomen der bayerischen Aufklärung. Durch die enge Verbundenheit Bayerns mit Frankreich war ein steter Zufluß rationalistischer Ideen erfolgt, der sich seit der französischen Revolution und während der Rheinbundzeit noch verstärkt hatte.[233]

Innerbayerische Vorgänge, wie der revolutionäre Ansturm der Illuminaten gegen den verfallenden Absolutismus und das "System MONTGELAS", zeigen, daß der politische Liberalismus nach 1819 nicht ohne Tradition, sondern vielmehr "die Ausblühung sehr realer geschichtlicher Verhältnisse" war.[234] Seine Dynamik war durch die Überwindung des Feudalstaates und die Auflösung der geistlichen Territorien, durch Staatskirchentum und Säkularisation noch mehr stimuliert worden und beherrschte das politische Denken der führenden Abgeordneten der ersten Ständeversammlung. Ihr 2.Präsident,der Würzburger MICHAEL von SEUFFERT, pries "das Licht der Aufklärung", das "neben den Trümmern der niedergestürzten Throne des Aberglaubens...sich in den freundlichen Spuren der Vernunft darstelle."[235]

Die Träger des liberalen Gedankens waren auch in Bayern vorzüglich die gebildeten Kreise in Adel und Beamtenschaft. Ihre im altbayerischen Gebiet spärlicheren Exponenten erhielten an den fränkischen und Pfälzer Liberalen willkommenen Zuwachs.

Unter ihnen finden sich besonders zahlreich die Theoretiker des radikalen Liberalismus, die sich rasch in eine oppositionelle Rolle hineinsteigerten und mehr in Utopien als in der Wirklichkeit

lebten.[236] Besonnenere Persönlichkeiten standen auf dem "rechten", gemäßigteren Flügel der Liberalen, wo trotz ursprunghafter Einheit mit dem Denken des aufgeklärten Rationalismus die Bedürfnisse der praktischen Politik und des sich regenden Wirtschaftsgeistes stärkere Berücksichtigung fanden und so der Zusammenhang mit dem konkreten Staat nicht verloren ging. Persönlichkeiten wie IGNAZ von RUDHART [237] und JOSEPH von UTZSCHNEIDER plädierten in den Ständeversammlungen für das tief im Bürgertum verwurzelte Bedürfnis nach aktiver Teilnahme am Staatsleben einer konstitutionellen Monarchie. Sie fanden Anlässe genug, bei aller Rücksicht auf den bestehenden Staat und seinen Monarchen den Reichtum ihrer Gedanken und ihr Ansehen für den Fortschritt der verschiedensten Lebensgebiete im liberalen Sinne zu verwenden.

Vor 1848 lag der Schwerpunkt der politischen Entscheidung in Bayern nicht bei den Ständen, sondern beim König und der seit MONTGELAS machtbewußten Ministerialbürokratie; diese blieb wenigstens zeitweise in ihrer Spitze, länger und zahlreicher in den Mittelbehörden dem weltanschaulichen und politischen Liberalismus zugetan. Dennoch bieten neben den Konservativen auch die Liberalen in den Ständeversammlungen ein eindrucksvolles Bild politischer Tätigkeit. Verständlicherweise fand bei ihnen die Schulpolitik, trotz ihrer schwachen verfassungsrechtlichen Fundierung, das durch ihre Gesamthaltung gebotene Interesse. Sie war, wie die liberale Politik überhaupt, vorwiegend oppositionelle Politik, in der sich vor dem Hintergrund regionaler und konfessioneller Spannungen und politischer Gegensätze zu den Konservativen wie zur Regierung die schulpolitischen Anschauungen nach eigenen, unverwechselbaren und fortwirkenden Prinzipien bildeten.

341. Die Stellung der Volksschule in liberaler Sicht

"Wer den Volksunterricht und die höhere Erziehung in Händen hat, hat den Reichtum, die Kräfte, den Willen der Nation in Händen!"[238] Mit diesem Gedanken konstatierte MONTGELAS verdienstvoller Organisator des bayerischen Bildungswesens, GEORG FRIEDRICH von ZENTNER, den liberalen Standpunkt von der notwendigen Staatlichkeit der Volksschule und des Schulwesens überhaupt. Die Hebelwirkung eines staatlichen Schulwesens, um den neuen bayerischen Staat aus den Bindungen an die alten Gewalten zu lösen, schätzte ZENTNER mit seinen besten Zeitgenossen hoch genug ein, um ihm jede Förderung zuteil

werden zu lassen. Nach den Prinzipien einer rationalistisch-eudämonistischen Staatsauffassung liefen daher die unter seiner Ägide angeordneten schulrechtlichen Maßnahmen darauf hinaus, die Bindungen der Schule an die Vergangenheit zu überwinden. Das neugesetzte allgemeine Bildungsziel, durch die Zusammenfassung aller äußeren und inneren Kräfte des Staates die Entwicklung der Gesellschaft zu höchster Vollkommenheit zu erstreben, sollte in größtmöglicher Unabhängigkeit von dogmatisch-kirchlichen Einflüssen erreicht werden.

Das entsprach nahezu vollkommen den Vorstellungen des weltanschaulichen und politischen Liberalismus, dessen Vertreter sowohl unter den Laien wie auch unter der Geistlichkeit beider Konfessionen im Ständesaal zu finden waren.[239] Sie akzeptierten daher auch die Stellung der Volksschule an der Seite des Staates, wie sie ihr durch ZENTNER angewiesen worden war. Die Liberalen bekräftigten diese Position und verteidigten sie gegen alle widersprechenden Auffassungen. Unter ihren Bemühungen, das konstitutionelle Prinzip im Staate weiterzuentwickeln, stand die Volksschule als Objekt des politischen Fortschritts mit an erster Stelle. In den vier Jahrzehnten, welche die erste Periode der Ständevertretung umfassen, blieb deshalb die liberale Entscheidung für das Prinzip der Staatsschule unverändert. Die Überzeugung, daß die Entwicklung eines konstitutionellen Lebens wesentlich eine staatliche Erziehungsaufgabe sei und ein entsprechende Initiative des Staate unabdingbar mache, wurde ebenso geteilt wie die verwandte Auffassung, daß eine höhere Geistesbildung und eine allgemeine sittliche Vervollkommnung ein unmittelbarer Ausfluß des Staatszweckes seien und daher selbstverständlich in die Obsorge des Staates fielen.

Die Hoffnung und das politische Heilsziel der Liberalen war der konstitutionelle Staat. Nach den Erfahrungen mit den despotischen Regierungspraktiken des monarchischen und feudalen Absolutismus des 18.Jahrhunderts, aber auch aus dem prinzipiellen Vorbehalt gegen die von den Liberalen so empfundene geistige Bevormundung durch die Kirche, bedeutete die Idee des souveränen Rechtsstaates das neue Ufer;sie versprach die Erfüllung des politischen Anspruchs des Individuums auf Freiheit und Gleichheit, aber auch des Verlangens nach geistiger Unabhängigkeit des Denkens und Empfindens, die Befreiung von der Last historischer Überlieferungen und vom Zwang kirchlicher Orthodoxie. Die staatlichen Bildungseinrichtungen

waren die geeignetsten Mittel, um dorthin zu gelangen.

Diese Einsicht in die ideelle und politische Bedeutung der Volksschule war für die Liberalen ein zwingender Anlaß, deren staatspädagogische Brauchbarkeit nicht durch die Rückbildung der Staatsschule in eine Kirchenschule entwerten zu lassen, die sie wieder in unerwünschte reaktionäre Richtungen umgelenkt hätte. Die bayerischen Liberalen eiferten daher im allgemeinen für das Ideal der Staatsschule, für eine strenge Ausrichtung des Schulwesens am Recht auf Bildung für alle und für die Regelung der staatlichen Erziehungstätigkeit in einem allgemeinen Schulgesetz, durch das die Stellung besonders der Volksschule wegen ihrer Bedeutung für das "bürgerliche Gesamtleben" (STEPHANI) bestimmt werden sollte.

Der erste, der diese Forderungen vor der II.Kammer ausbreitete, war W.J.BEHR. Schon wenige Wochen nach Eröffnung der Ständeversammlung legte er am 6.April 1819 im Anschluß an die Rede des Abg.Pfarrer SEIDEL die liberale Auffassung "aus dem Stand-Puncto des Rechts und des Staates" dar, nachdem sein Vorredner "den Gegenstand aus Gesichts-Puncten der Religion und Moral, aus dem Stand-Puncte der Kirche" aufgegriffen hatte.[240] Damit war schon im ersten Atem der prinzipielle Unterschied zwischen der konservativen und der liberalen Schulpolitik betont: jene im Bund mit Religion und Kirche, diese im Vertrauen auf die Priorität und Überzeugungskraft politischer Postulate und wissenschaftlicher Argumente. Die konservativen Sprecher wußten sich gestützt und bestätigt von den Sanktionen religiöser Gewißheit; die Liberalen waren bewegt vom Eifer für neue Ideale, deren Verwirklichung nur in stetem Bemühen um Fortschritt greifbar werden würde und die ohne ein grenzenloses Vertrauen sowohl in die natürliche Rationalität des Menschen als auch in die diesseitige Perfektibilität einer rationalen Staats- und Gesellschaftsordnung gar nicht gedacht werden konnte.

Dieses Vertrauen beflügelte BEHRS eindringliche Eloquenz, die Abgeordneten zu einem Entschluß zu bewegen, der sie "zu ruhmbekränzten Stiftern einer neuen schöneren und glücklicheren Epoche" erheben würde.[241] Die nachfolgenden Stellen aus seiner Rede treffen die liberale Einschätzung des Stellenwertes der Schule im konstitutionellen Staat in zeitgültiger und repräsentativer Form.

> Für das Leben eines Volkes gebe es "in Wahrheit nichts Wichtigeres, Höheres und Heiligeres, als seine Erziehungs-, Unterrichts- und Bildungs-Anstalten: In d i e s e n ist, vor allen andern, seine sittliche und geistige, seine nationalöconomische Cultur, die wesentliche Erreichbarkeit des Zwecks seines Bürger-Vereins, die Gesundheit und Kraft seines öffentlichen Lebens, sein Fortgang auf der Bahn der Größe und des Ruhms, seine heiligste Geschichte, die zeitliche und ewige Glückseligkeit aller seiner Glieder bedingt...Geschieht denn etwas vom Staate, um den Bürger zu einem lebendigen, inhaltsvollen Selbstbewußtseyn von seiner activen Staats-Bürger-Eigenschaft zu bringen? könnte es der Klugheit angemessen seyn, unthätig zu erwarten, welche Richtung die nun einmal nicht mehr abzuhaltende Aufklärung über das Wesen des Staats bei der Allgemeinheit nehmen könne? Möchte es doch meiner Stimme gelingen, zu erwecken aus dem vieljährigen Schlafe in Beziehung auf den Unterricht und die Bildung künftiger Bürger des Staats als solcher, und zu bewirken, daß endlich dieser Bildung auch diejenige Richtung gegeben werde, die sie, als vom Staate ausgehende, und für Zwecke des Staats wirkende Bildung beurkundete; eine Richtung, die man bis jetzt an unseren Volks-Schul-Anstalten gänzlich vermißt."[242]

Für BEHR, der noch in verschiedenen seiner Schriften die Idee eines staatsbürgerlichen Unterrichts lebhaft vertrat,[243] bedeutete "Volk" im Sinne KANTS "eine rechtlich vereinigte Menge von Menschen",[244] die in dem das Recht verwirklichenden Staat ihr Lebensprinzip finden. So bezeichnet bei ihm der Wortgebrauch "Volksschule" lediglich einen Terminus der Verständlichkeit und keinen eigentümlichen schulpolitischen Programmpunkt. Die Volksschule soll nicht für das "Volk", sondern für den "Staat" und das ihm immanente Prinzip des Rechts bilden und erziehen, was ihr den "Character einer wahren Staats-Anstalt" verleihe. Auf BEHRS Rede bezieht sich eine Stelle in dem undatierten Bericht NIETHAMMERS an das Ministerium über das "Studienwesen in Baiern anläßlich der Angriffe von Abgeordneten der II.Kammer auf der Sitzung vom 6.IV.19".[245] Es heißt dort:

> "Der Forderung eines anderen, sonst aller Achtung werthen, Redners: 'der Volksschule die Richtung auf die Bildung künftiger Bürger des Staates, als solcher, zu geben', in der Ausdehnung, daß die Schüler nicht nur im Unterrichte über die Verfaßung, die Geseze, selbst die Polizei-Geseze, sondern sogar 'ein paßender Elementar'Unterricht in der auf die heimischen Verhältniße zunächst angewendeten Nationalwirtschaft nicht fehlen sollte' - diese Forderung darf nur entgegnet werden, daß die Schulen, von denen es sich handelt, ihre Schüler gesezlich nur bis zum 12ten Lebensjahr vesthalten können! - Wahr aber ist, daß in einem Lande, wo der Bürgereid auf die Verfaßung von dem jungen Mann gefordert wird, auch gesorgt werden muß, daß diese nicht beschwören, was sie nicht kennen."

Es entsprach der naturrechtlichen Denkweise der Liberalen, das Schulwesen des Staates als ein autonomes, seiner Idee nach konstruierbares kulturelles Gebilde zu sehen und die Bestimmung

und Organisation der einzelnen Schulform nach dieser Vorstellung auszurichten.[246] Davon wurde insbesondere das Verhältnis der Schule zum Staat und zu den anderen Erziehungsmächten beeinflußt. Während die humanitäre und politische Bestimmung des Staates den Einfluß auf das Schulwesen rechtfertigte und daher Anerkennung fand, wurden die traditionellen Beziehungen der Volksschule zu den anderen nichtstaatlichen Erziehungsmächten weitgehend in Frage gestellt. Die liberale Forderung der Emanzipation der volksbildenden Schule von der Kirche widersprach vor allem den Hinweisen auf deren historische Rechte an der Volksschule und wehrte sich damit gegen die darin enthaltenen Konsequenz, die Kirche in das legitime Verhältnis Staat-Schule als gleich- oder sogar bevorrechteten Partner aufzunehmen. Damit ist eines der Hauptanliegen der liberalen Schulpolitik berührt, für die Volksschule allein die Zuordnung zum Staat gelten zu lassen. Freiherr CARL von CLOSEN, der einzige Abgeordnete überhaupt, der der Ständeversammlung von 1819 bis zu seinem Tode 1856 mit nur kurzer Unterbrechung angehörte[247] und anfänglich eine radikalere Haltung einnahm, gab dem Vorbehalt der Liberalen gegenüber allen Bestrebungen der "Religionsparteyen" Ausdruck, ihre alten Ansprüche auf die Volksschule zu erneuern und zu legalisieren:

> "Der Geist der Toleranz ist zwar schon vor acht und zwanzig Jahren in Bayern eingepfropft worden und hat bereits schöne Früchte getragen; aber es ist nicht zu mißkennen, daß durch manche Zeitverhältnisse der Sectengeist geweckt wurde, und daß es daher nicht leicht sey, einerseits jeder Glaubensgenossenschaft freye Entwickelung in ihren rein religiösen Verhältnissen zu gestatten, und andererseits Eintracht unter allen Religionsparteyen zu erhalten. Besonders wichtig ist bey dem Bestreben der Kirche, sich der Erziehung zu bemächtigen, die richtigen Gränzen zu beobachten, und, anerkennend den Satz, daß moralische und religiöse Bildung die erste Grundlage seyn müsse, doch der Kirche nur geben, was der Kirche ist, und dem Staate zu erhalten, was des Staates ist."[248]

Angesichts der schulrechtlichen Bestimmungen des Konkordats und der Religionsedikte bedeutete das die Bestätigung der Auffassung, wonach der Kirche Eigenrechte und Handlungsfreiheit an der Schule nur in rein religiösen Angelegenheiten und nur nach Maßgabe der staatlichen Gesetze zukam.

In der schulpolitischen Konzeption der Liberalen finden sich auch Versuche, der Konkurrenz kirchlicher Ansprüche auf die staatliche Volksschule mit dem Hinweis zu begegnen, der Kirche mangele die Einsicht in die wahren Bedürfnisse der Volksbildung und sie empfinde keine Wertschätzung für das Recht auf gleiche Bildung

aller. Die Kirche wolle glauben machen, "daß die Bildung der Söhne aus den niedern Ständen sogar Nachtheile erzeugen könne, und es besser sey, solch gemeine Menschen bey ihren gewöhnlichen Beschäftigungen für die Dauer des Lebens zu belassen, als sie durch Gelehrtheit einem minder glücklichen Loose zuzuführen."[249] Daraus spreche aber die "weltverderbliche Ansicht, daß man vom Volke die Aufklärung abwenden müsse: wahrhaftig ein Bannfluch, den den Menschenfreund nur betrüben kann! Mich befällt keine Furcht, daß durch bessere Erziehung zu viel Licht ins Land und unter die Leute gebracht werden möchte. Zu viel Licht im Kreise der Menschheit!? Mich hat die Sonne oft geblendet, ich wünsche ihr doch keinen minderen Schein."[250]

Dieser Einwand, der der Kirche Bildungsfeindlichkeit unterstellt, enthält als indirekte Forderung staatlicher Schulherrschaft ein neues Motiv der Begründung. Nicht nur der Staat selbst als das Lebensprinzip des seine angeborenen Rechte und Freiheiten sichernden Individuums und nicht nur die Notwendigkeit, die staatliche Souveränität auch im Bereich der Schule zu behaupten, fordern die Staatlichkeit der Volksschule; sie ist in gleicher Weise ein Postulat des autonomen Kulturideals der Entfaltung der menschlichen Natur zu größtmöglicher sittlicher und geistiger Vervollkommnung. Die Idee des "weltlichen, gleichmachenden Rechts- und Kulturstaates",[251] die das liberale Staatsideal verkörpert, erzwang folgerichtig die Stellung der Volksschule als Staatsschule, nachdem sie durch die Schulpflicht zur Bildungsschule für die Allgemeinheit geworden war.

Im Wesen und in der Genesis der liberalen Staatsidee wurzelt die Auffassung vom Recht aller auf Teilnahme am Staatsleben; nur eine staatliche Volksschule hat daher nach liberaler Überzeugung die Möglichkeit, ein diesem Recht inhärentes Maß an Bildung allen künftigen Staatsbürgern zu vermitteln. In diesem Gedanken der politischen und bildungsmäßigen Gleichberechtigung hat die liberale Reformfreudigkeit im Bereich der Schule ihre tiefsten Wurzeln. Seine Konsequenzen haben die Konservativen vor Augen, wenn sie sich weigern, ihn in einem allgemeinen Schulgesetz zu verankern. Aber auch innerhalb der Liberalen trennen sich die Gemäßigten von den Radikalen, sobald es darum geht, bei grundsätzlicher Anerkennung der Staatlichkeit der Volksschule den Anteil der anderen Erziehungsmächte auszuhandeln. Die Gemäßigten (z.B.RUDHART, SOCHER und UTZ-

SCHNEIDER) wünschen eine Mitwirkung der Gemeinden. Bei der "Fortbildung zur Humanität" (Abg.KÖSTER) sei auch der Familie ein Einfluß zuzubilligen, da der Mensch nun einmal "in dem dreifachen Kreise lebe, in dem der Familie, der Gemeinde und des Staates."[252] Die Radikalen sehen nur in einer strikten Staatlichkeit des Schulwesens eine wirkliche Gewähr für das politische und pädagogische Gleichheitsprinzip. Es sind die ersten demokratischen Regungen in der Schulpolitik des bayerischen Liberalismus, in denen schon die Aufbruchsstimmung des Jahres 1848 anklingt, aus der der theoretische Liberalismus der Frühperiode zum demokratischen Liberalismuß und schließlich Sozialismus fortschritt. Das früheste Beispiel solcher Gedankengänge, in denen liberales Bildungsdenken und soziale Kritik einander parallel laufen, enthält der Vortrag des Abg.Dr.MÜLLER auf der Ständeversammlung 1842.

> "Wendet man ernsthaft den Blick auf unsere Volksschulen, so werden wir gezwungen wahrzunehmen, wie in ihnen die Jugend nicht genügend in den allgemeinen Pflichten des Menschen und Bürgers unterrichtet und die Vorbereitung zu deren Erfüllung auf die höheren wissenschaftlichen und technischen Schulen, welche der Erziehung besonderer Stände gewidmet werden, überwiesen ist. Dieser mangelhafte Zustand der Elementar-Schulen hat seinen Grund in der Vernachlässigung und Geringschätzung der großen Massen des Volkes, welche gleich bösen Geistern die Menschen in allen Ländern der Erde und zu allen Zeiten verfolgt haben und noch verfolgen.
> Je größer durch mangelhaften Volks-Unterricht der Unterschied der Kultur zwischen der großen Masse des Volks und den höhern Ständen wird, desto gewaltiger, mächtiger und reicher werden diese, und desto abhängiger, zahlreicher und ärmer werden jene. Und dieser Unterschied nimmt in geometrischer Progression zu. Und mit seinem Wachstum öffnet und erweitert sich immer mehr und mehr die Kluft, in deren Abgrund nach den traurigsten Zeugnissen der Geschichte die Staaten durch die Verzweiflung der Armen und durch den Uebermuth der Reichen gestürzt werden. Auch unserer Zeit droht solches Unglück, und es ist die höchste Pflicht der Regierung, Bayern dafür zu bewahren. Das einzige sich bewährende Mittel dagegen ist die Verbesserung und Vervollkommnung des Elementar-Unterrichtes für die männliche und nicht minder für die weibliche Jugend."[253]

Die Staatlichkeit der Volksschule ist auch hier das einzig denkbare Prinzip ihrer rechtlichen und inhaltlichen Gestaltung.

Die Konservativen lehnten eine auf alle sozialen Kreise gleichmäßig ausgeweitete allgemeine Bildung und ihre liberale Begründung ab, sie bewirke eine größere politische Verantwortung für den Staat und ermögliche auch eine vielseitigere Teilnahme am politischen Leben. Die Politik als ständisches Privileg ließ

sie die Notwendigkeit einer allgemeinen Bildung verneinen. Die Haltung der Liberalen hingegen war im Prinzip einhellig und der Wert der Volksschule deshalb entsprechend hoch angeschlagen. Die "gute Erziehung und Bildung der Jugend" sei als das "Fundament bürgerlicher Wohlfahrt und der Moralität" jeder Unterstützung würdig;[254] Förderung des Unterrichtes war gleichbedeutend mit "Aufklärung" und deshalb von "sehr hoher Wichtigkeit für die allgemeine Wohlfahrt."[255] Die "nothwendige Befähigung für das gesellschaftliche Leben in einem civilisirten Staate"[256] hänge von der Entwicklung der geistigen Fähigkeiten ab und werde durch "die höhere politische Stellung, welche dem Bürger und Landmann durch die Verfassung und die sie begleitenden Institutionen"[257] zuteil geworden sei, gefordert. Es zeigte sich jedoch, etwa bei den verschiedenen Schulpflichtdebatten, daß die theoretische Annahme der Liberalen von einem gleichmäßigen Interesse aller Schichten der Bevölkerung am politischen Leben in der konkreten Situation des Volkes nur eine geringe Realität besaß. Der verfassungsmäßige Wahlzensus und die übrigen gesetzlichen Erfordernisse der Wählbarkeit - selber aus liberalem Geiste geschöpft- begünstigten die Besitzenden, während Intelligenz und Bildung allein keine politischen Rechte begründeten. So hatten die Liberalen Schwierigkeiten, ihr Prinzip einer Beteiligung aller Volksschichten an den politischen Funktionen im Staat, das sie durch die Forderung einer allgemeinen und staatsbürgerlichen Bildung zu verwirklichen trachteten, mit der gleichfalls liberalen Anschauung in Einklang zu bringen, daß nur der Besitzende gebildet sein könne. Es kann als ein Wandel zum Vorteil des Bildungsprivilegs gedeutet werden, wenn der Abg.THON-DITTMER einen neuerlichen Antrag auf Verlängerung der Schulbesuchspflicht mit dem Hinweis unterstützte, es müsse durch eine damit einhergehende Verbesserung der Volksschule verhindert werden, daß künftig "die Wahl zu solchen (politischen) Funktionen nicht auf die einsichtsvollsten Gemeindeglieder, sondern auf solche falle, welche in Beziehung auf Schulkenntnisse hinter ihren ärmeren Mitbürgern weit zurückständen. Und gerade hierin solle durch die Verlängerung der Schulpflicht möglichst nachgeholfen und allen künftigen Staatsbürgern auch bey geringerer Befähigung die Wohlthat eines nachhaltigen Schulunterrichtes gewährt werden."[258]

Ein weiteres Problem lag für die Liberalen in der Frage, wo die Volksschule in dem Gegensatz zwischen dem politischen Ideal der Freiheit des Individuums und dem sozialen Ideal der Gleichheit aller Stellung beziehen solle. Der innere Widerspruch, der beiden Tendenzen anhaftet, führte zu unterschiedlichen Forderungen, an denen sich die älteren von den Liberalen der 40er Jahre unterscheiden.[259] Der ältere Liberalismus ist in seinem Bildungsdenken durch die Merkmale einer individuellen Persönlichkeitskultur geprägt: freie Entfaltung aller geistigen und sittlichen Kräfte, ungebundenes und unbehindertes Streben nach größtmöglicher Vollkommenheit, wie sie sich im Inbegriff der "Humanität" verkörpere. "Was könne der Menschheit wichtiger seyn, als ihre Fortbildung zur Humanität, das Streben, immer gerechter und sittlicher zu werden und sich dadurch dem Göttlichen anzunähern."[260] Liegt darin schon die unausgesprochene Überzeugung, daß solches Fortschreiten keine Angelegenheit der sozialen Totalität der menschlichen Gesellschaft ist, sondern nur unter ungleichen Voraussetzungen vonstatten gehen kann, so fordert die "Fortbildung zur Humanität" zuerst die Freiheit zu ungehinderter Entfaltung und deshalb die weitgehende Zurückhaltung des Staates, um das Eigeninteresse des Individuums an seiner Vervollkommnung weder unnötig zu beschränken noch zu lähmen. Die individuelle Freiheit als Bedingung der Humanität gestattet daher dem Staat nur ein Minimum an Einfluß und Reglementierung, gerade so viel wie sein eigener Zweck rechtfertigt, um durch die Ausbildung und den Einsatz aller Kräfte die Gleichheit der Chance bei allen seinen Gliedern sicherzustellen, sich am politischen und wirtschaftlichen Leben zu beteiligen. HEINRICH STEPHANI, der protestantische "Führer des Rationalismus in Bayern,"[261] hat diese Auffassung in der ersten Ständeversammlung vertreten.

> "Die Bildung unserer Jugend in den Volksschulen ist im Ganzen noch sehr ärmlich, und die Lehrart größtenteils so beschaffen, daß die herrliche Menschenkraft, welche die Natur so verschwenderisch auch unter die Jugend des baierischen Völker-Stammes austheilte, mehr lähmt als entwickelt. Man hat noch nicht überall klar aufgefaßt, was zur vollständigen Grundbildung des Menschen und Bürgers gehört und ein elender Mechanismus herrscht noch in den meisten Schulen statt einer wahrhaft bildenden Lehrweise. - Hüthen wir uns aber, hierüber von Staatswegen allgemeine Vorschriften aufstellen zu wollen. In keinem Falle

> mehr als in diesem der menschlichen Bildung bewährt sich doch die Wahrheit: daß das Gute durch ungebundenes Streben aller Kräfte nach dem einen großen Ziele am besten befördert werde. Lassen wir diesen ersten Punkt folglich ganz beiseite liegen in der gewissen Zuversicht, daß ein Eingehen von Seiten des Staates hierbei mehr schade als nütze."[262]

STEPHANI teilte wie viele Liberale der älteren Generation die Ansicht, daß der Standort der Volksschule nicht bei der Kirche, sondern unter der schützenden Hand des Staates sei;mit dieser Stellung müsse aber individuelles Streben und kommunales wie provinziales Eigenleben im Schulwesen durchaus und sogar notwendig vereinbar bleiben.

Dagegen hat der in der Auseinandersetzung mit dem Konservativismus zu strengeren Konsequenzen neigende spätere Liberalismus sein Schulideal stärker seiner Staatsauffassung angepaßt. Er hat in den Bruch mit der Staatsform der Vergangenheit auch die Schule einbezogen und die Neugestaltung des Staates wesentlich von einer Umgestaltung des Schulwesens erwartet. Die Bildung für alle, vielfach nur in einer veräußerlichten Form staatsbürgerlicher Belehrung, sollte den zukünftigen Staat in stetem Fortschritt hervorbringen helfen. Die Stellung der Schule ist bei ihm durch die Idee des Staates bestimmt und notwendig mit dem höchstmöglichen Grad organisatorischer Durchdringung und zentralistischer Ausrichtung des Schulwesens sowie der Angleichung aller individuellen Verhältnisse verbunden. In dieses Programm gehören die Forderungen nach möglichst ausgedehnter Schulpflicht, nach einem allgemeinen Schulgesetz und nach ausschließlich staatlicher Initiative im Schulwesen.

Die zunehmende Industrialisierung schuf neue technisch-zivilisatorische Bedürfnisse, an welche die Schule angepaßt werden mußte. In den sich rasch entwickelnden modernen Lebensverhältnissen war der einheitlich ordnenden Kraft des Staates mehr zuzutrauen als korporativer Umständlichkeit. Die altliberale Forderung der Freiheit der Schule vom Staat mit ihrer Toleranz individueller Bildungsunterschiede hatte angesichts der zunehmenden Ungleichheiten in der wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Stellung des Individuums ihre politische Rechtfertigung verloren. Der Ausgleich der sozialen Unterschiede erforderte Anstrengungen des Staates nach Bildungsgleichheit, wie sie nur von einem entschiedenen Staatsschulprinzip, zumindest theoretisch, in Aussicht

gestellt werden konnten.

In den bayerischen Ständen findet sich dieser radikale, politisch-doktrinär denkende Bildungsliberalismus nur selten. Die Eigenart der politischen und wirtschaftlichen Wirklichkeit Bayerns begrenzte ihn ohnehin auf Franken und die Pfalz. Die liberalen Abgeordneten dieser Landesteile glaubten sich im allgemeinen unter den gegebenen Verhältnissen zufrieden geben zu können. Hinsichtlich der Dauer der Schulpflicht waren diese überwiegend protestantischen Gebiete dem katholischen Altbayern ohnehin überlegen; sie glaubten einen weiteren Vorsprung auch in dem aufgeschlosseneren Geist der Volksschule durch die liberale Gesinnung ihrer Bevölkerung zu haben. Außerdem war die Situation der Liberalen gegenüber der Regierung und den konservativen Kammermehrheiten nach 1831 nicht dazu angetan, radikale Schulreformen durchzusetzen. Ihr Interesse an Bildungsfragen ließ merklich nach und der Akzent der politischen Tätigkeit wandte sich lohnenderen Aufgaben zu. Obwohl sich also unter ihnen Anhänger der entschiedenen Staatsschule neben den Vertretern kommunaler und provinzieller Sonderrechte finden, erhält das theoretische Fundament der liberalen Schulpolitik einen Zusammenhang in den Idealen der Weltlichkeit der Schule und ihrer Bindung an den Zweck des Staates, der als autonomer Rechts- und Kulturstaat sein eigenes Bildungsideal verkörpert. Die traditionelle Stellung der Volksschule als kirchliche Schule blieb außerhalb jeder Erwägung, allein die Zwecke des Staates, "am Ende doch der Staat selbst"[263] sollte ihre Stellung als "Staats-Anstalt" bestimmen.

342. Die liberalen Vorstellungen von der Aufgabe und Organisation der Volksschule

"Der hohe Wert und Einfluß des Volksschulwesens, so wie der Erziehung und Bildung überhaupt auf die moralische, politische und ökonomische Haltung des bayerischen Volkes unterliegt keinem Zweifel."[264]

Mit diesem Bekenntnis hat BEHR auf dem ersten Landtag 1819 den besonders von den Liberalen betonten Anspruch der Stände begründet, als institutioneller Partner des Staates an der Gestaltung des Schulwesens mitzuwirken; er drückte damit auch ihren Willen aus, die Volksschule als ein Element der neuen Zeit mit besonderer Sorge zu umgeben. Die aggressive Unzufriedenheit des

radikalen Liberalismus, die sich in zahlreichen staats- und wirtschaftspolitischen Ideen und Postulaten äußerte, forderte neue Aufgaben für die Volksschule, die sich nach den Stellungnahmen in der Kammer der Abgeordneten in zwei Richtungen hin verfolgen lassen. Die eine strebte danach, das für das Leben in einem konstitutionellen Staat notwendige Maß an Bildung der liberalen Vorstellung vom Staatsbürger zu entnehmen und die Schule als einzige in diesem Sinne bildende Institution gelten zu lassen. Diese Identifikation von Schul- und Lebensbildung bezog alle Bereiche der Persönlichkeitsbildung auf die primär gesetzte Funktion des Menschen als Bürger des Staates. Diese Auffassung unterstreicht die überragende Rolle des Staates im liberalen Denken, das keine rivalisierenden Einflüsse dulden wollte. Sie verweist aber auch auf die Harmoniegläubigkeit des liberalen Menschenbildes, die darauf hoffte, wenn nicht durch eine rationalistische, so doch durch ein intellektualistische Bildungspraxis einer idealen Staatswirklichkeit und wirtschaftlich-zivilisatorisch orientierten Lebensformen den Boden zu bereiten. Dieser Tendenz einer quantitativen Einschränkung der Bildungsmöglichkeiten auf die Schulbildung entspricht das Bemühen, die Wichtigkeit der Schule für den Staat durch entsprechende Sicherungen gegen den Einfluß traditioneller Bildungsmächte abzuschirmen, was durch Ausscheidung bzw. Eingrenzung konkurrierender Bildungsaufgaben geschehen sollte.

Die zweite auffällige schulpolitische Tendenz der Liberalen bildet daher die Neigung zu einer qualitativen Emanzipation der Volksschule vom Einfluß historischer Lebensformen und von der Konkurrenz der in der Gesellschaft mit dem Staat konkurrierenden Sozialkörper.

Besonders gegen diese Absicht richtete sich der Widerstand der Konservativen, die jeder Entfremdung der Volksschule von ihren gesellschaftlichen und historischen Grundlagen abgeneigt waren. Während sie die Rechte und Bildungswerte der Familie, der Gemeinde, des Staates und der Kirche als selbstverständlich und unversehrbar bekannten und in der Einheit religiöser Wertvorstellungen und Traditionen verbunden sahen, trachteten die Liberalen danach, den Staat mit allen Vorrechten auszustatten. Nichts, was den "Geist des Aberglaubens",d.h. solche Traditionen

konservierte, die nicht wert waren, erhalten zu werden, sollte ferner ein Lebensrecht in der Schule haben. Der Liberalismus dieser Zeit war überzeugt, daß durch eine absolute Weltlichkeit der Bildung dem vermeintlichen geistig-kulturellen Isolationismus der konservativen Weltanschauung eine Gegenposition geschaffen würde. Durch die geistige und sittliche Bildung - ganz in den Dienst des Zusammenlebens im Staat gestellt - sollte sowohl der Zweck des Staates selbst als auch ein Höchstmaß an individuellen Freiheiten erreicht und behauptet werden. Die Liberalen machten dabei mehr gedankliche Voraussetzungen als die Wirklichkeit des gesellschaftlich-politischen Lebens rechtfertigte. Sie entfernten sich damit von eben der Wirklichkeit, die sie durch ihre optimistischen und teilweise ephemeren Bildungsvorstellungen neu gestalten wollten. Anders als bei den Konservativen trägt daher die liberale Schulpolitik, wenn sie sich über Aufgaben und Organisation der Schulbildung äußert, utopische Züge, die mehr eine politische als pädagogische Zukünftigkeit zum Inhalt haben. Der Bildungsutopismus der Liberalen,gedanklich in der Aufklärung wurzelnd, erscheint dabei als revolutionärer Vorgriff in eine politisch ideale Zukunft, deren Realität zunächst in den Aufgaben sichtbar wurde, welche die liberale Schulpolitik der Volksschule stellte.

Die Geschichte der bayerischen Stände zwischen 1818 und 1848 kennt nur wenige Höhepunkte liberaler Vorherrschaft in der Abgeordnetenkammer; sie geben vor allem Gelegenheit, die gefragten Vorstellungen zu verdeutlichen. Die ersten bezeichnenden Äußerungen fielen 1819 aus dem Munde von BEHR, den sein persönliches Interesse zum schulpolitischen Sprecher des entschiedenen Liberalismus werden ließ. Die nächste, unter dem Gesichtspunkt der Schulpolitik bedeutsame Ständeversammlung von 1831 wurde von IGNAZ von RUDHART und JOSEPH von UTZSCHNEIDER beherrscht. Unter KÖNIG LUDWIG I. erlahmten die liberalen Anstrengungen; sie begannen erst gegen das Ende der Ära ABEL auf den Versammlungen von 1843 und 1845/46 wieder regsamer zu werden. Hier war es dann wieder ein Franke, Dr.MULLER, der in seinem großangelegten Bericht über die Verhandlungen der bayerischen Landräte die liberalen Vorstellungen zu einer Kritik der Regierungsschulpolitik benutzte.

Nachdem der Nürnberger Stadtpfarrer SEI·EL seinen Antrag zur Verbesserung des Schulwesens in einer längeren Rede begründet hatte, nahm BEHR im April 1819 erstmals zur Schulfrage Stellung. BEHR kam ungesäumt auf seine Lieblingsidee zu sprechen, die Erziehung des "künftigen oder wirklichen Bürgers", der zu "einem lebendigen, inhaltsvollen Selbstbewußtseyn von seiner activen Staats-Bürger-Eigenschaft zu bringen" sei.[265] Schon in einer früheren Schrift[266] hatte er die Notwendigkeit einer staatsbürgerlichen Unterrichtung vertreten; in einer späteren Veröffentlichung[267] präzisierte er seine Wünsche:die Jugend sei "mit einer pragmatischen Geschichte des vaterländischen Staats, so wie mit den Grundprinzipien und den allgemein zu beobachtenden Vorschriften und Gesetzen des staatsbürgerlichen Lebens" vertraut zu machen.[268] Vor den Abgeordneten legte er dar, die von der Volksschule vermittelten Kenntnisse und Fertigkeiten reichten notdürftig, "um nur halb Mensch seyn zu können";[269] einzig die Kirche sorge durch die religiöse Unterweisung der Jugend dafür, daß diese mit ihren Grundsätzen und Lehren bekannt werde. Der konstitutionelle Rechtsstaat könne sich aber keinen "größeren Mangel an tiefblickender Besinnung" leisten,als wenn er es versäume, "den Unterricht und die Bildung künftiger Bürger des Staats als solcher zu bewirken, daß endlich dieser Bildung auch diejenige Richtung gegeben werde, die sie, als vom Staate ausgehende und für die Zwecke des Staats wirkende Bildung" nehmen müsse.[270]

> "Wäre es nicht längst Pflicht des Staats gewesen, oder müßte er es nicht jetzt wenigstens, wo die Zeit des blinden Gehorsams glücklicher Weise vorüber ist, zur Pflicht sich's rechnen, die Kirche hierin nachzuahmen? Sollte er nicht eben so sehr dafür besorgt seyn, jedes künftige Staats-Glied frühzeitig einzuführen in die Regionen der Staats-Geschichte, ihm einen Staats- und Gesetz-Catechismus in die Hände zu geben, und ihn mit dem Grund und Zwecke, so wie mit den Bedingungen seines Seyns und Wirkens im Staate bekannt zu machen und zu erhalten."[271]

Diese Idee einer staatsrechtlichen Elementarlehre hatte BEHR schon früher an anderer Stelle dargelegt.[272] Es gelang ihm, die Kammermitglieder von der Richtigkeit seiner Forderungen zu überzeugen; sie stimmten daher seinem Antrag zu, der nächsten Ständeversammlung möge ein Unterrichtsplan für die Volksschule vorgelegt werden, "der neben der Rücksicht auf den gewöhnlichen

Unterricht, auch auf die Befähigung der Schüler zu guten und tauglichen Staatsbürgern und auf Bewirkung des Unterrichtes in den, jedem Bürger zu wissen unentbehrlichen Gesetzen hauptsächlich mitberechnet sey."[273]

Mit der Forderung einer staatsbürgerlichen Unterrichtung reiht sich BEHR in der Sache in jenes System der zeitgenössischen Staatspädagogik ein, in dem die Erziehung zum Rechtsstaat dominiert und dessen philosophischer Inspirator der auch sonst für BEHRS Denken bestimmende KANT ist. Ohne BEHR, der Staatsrechtslehrer und Bürgermeister in Würzburg war, deswegen als Vertreter eine pädagogischen Systems in Anspruch zu nehmen, kommt seinen Äußerungen in den Grenzen zeitcharakteristischer staatspädagogischer Ideen doch die Bedeutung des Typischen für die liberalen Vorstellungen von den Aufgaben der Volksschule im Staat zu.[274] Er wollte das Politisch-Prinzipielle durch schulpolitische Maßnahmen zur Geltung bringen. Sie zielen darauf ab, das Wesen des Staates und die wesenseigene Aufgabe der Schule in Übereinstimmung zu bringen. Dieses Moment der Berührung bietet sich im Lebensprinzip des liberalen Staates, der Verwirklichung des Rechtes. Dazu bedarf es der Schule, indem diese die Schüler vorbereitet und anleitet, gesetzestreue Staatsbürger zu werden. Höher als der Staat selbst steht demnach bei BEHR die Idee des Rechtes und das liberale Recht auf Bildung konkretisiert sich in der staatsbürgerlichen Bildung als eine "Bildung zum Recht".[275] In ihr stellt sich der Schule die Aufgabe, das Recht, das der Staat hervorbringt, "hinstellt" (BEHR), durch die Vermittlung von Maßstäben des Rechtsgenusses und des rechten Freiheitsgebrauches als Lebensprinzip des Staates zu erhalten. Dazu aber gebe es "kaum ein natürlicheres Mittel, die Bekanntschaft mit denjenigen Regeln, die man von Unterthanen befolgt wissen will, zu bewirken, als den Weg des Unterrichts, und die in ihm bezielte Gestaltung muß gerade den Moment der Jugend als die Periode der größten Weichheit und Empfänglichkeit ergreifen."[276]

Das Vertrauen der Liberalen in die Wirksamkeit rationaler und systematischer Maßnahmen spiegelt sich in dieser Auffassung wider. Die Volksschule, für die Liberalen nur als Staatsschule denkbar, wurde dadurch zu einem wichtigen Garanten der Verwirklichung des Rechtsstaates; ihr war mit der "Bildung zum Recht"

die zentrale Aufgabe der Staatserziehung überantwortet. Das rechtfertigte auch einen entsprechenden finanziellen Aufwand für sie und ihre Lehrer, den die Liberalen deswegen auch stets viel höher ansetzten als die Konservativen.

In der Aussprache über seinen Antrag wurde deutlich, daß BEHR der Volksschule damit eine Bedeutung zugesprochen hatte, die sie von allen bestehenden Abhängigkeiten entband und einseitig auf den Staat ausrichtete. Der Bamberger Dekan CLARUS entgegnete ihm, die "desiderirte Befähigung der Schüler zu guten und tauglichen Staatsbürgern" sei eine Aufgabe der religiösen und moralischen Erziehung. Das war der konservative Standpunkt: es genüge eine indirekte Staatserziehung, die durch die religiöse Wertlehre der Kirche und die gelebte Ordnung der gesellschaftlichen Verbände zureichend bewirkt werden könne. Der Versuch BEHRS, die Volksschule auf ihre staatspädagogische Funktion im liberalen Sinne zu konzentrieren, führte zu keinen praktischen Wirkungen. RUDHART und UTZSCHNEIDER, die für die Ständeversammlung 1831 als Repräsentanten der liberalen Schulpolitik geltend zu machen sind, folgen bereits einer weitaus unpolitischeren Vorstellung vom Aufbau des Schulwesens und den Aufgaben der Volksschule.

Seit der Thronfolge KÖNIG LUDWIGS I. 1825 war es um die Volksschule zunehmend stiller geworden. Das Odium einer weltanschaulich verdächtigen Liberalität heftet sich an den Begriff der Volksbildung. Es war ein sichtbares Zeichen des Mißtrauens gegen die Denkweisen der Vergangenheit, als schon kurz nach dem Regierungsantritt LUDWIGS I. weitreichende personelle und sachliche Änderungen den Kurswechsel in der behördlichen Schulpolitik andeuteten. Aufgrund der Formationsverordnung vom 17.XII.1825 wurde die Entlassung der Schulräte bei den Kreisregierungen verfügt. Am 1.I.1826 schied NIETHAMMER aus dem neugebildeten Obersten Kirchen- und Schulrat aus; der Romantiker und Königsfreund EDUARD von SCHENK übernahm die Leitung der Behörde. In den großen, vom König berufenen Schulkommissionen[277] fehlten die pädagogischen Fachleute vom Range eines J.B.GRASER, JOH.MÜLLER, KARL PETER OBERMAIER. Die Volksschule stand keineswegs im Mittelpunkt der staatlichen Schulreformen, die in diesen Jahren vorbereitet oder eingeleitet wurden. Der Neuhumanismus hatte ihr keine entscheidenden

Anregungen zu geben vermocht und auch die nunmehr führend gewordene Geistigkeit der Romantik fand trotz der ihr eigenen Wertschätzung des Volksgeistes keinen Zugang zu ihr. Das Bildungsdenken der Romantik fand am ehesten in den von LUDWIG I. veranlaßten Bestrebungen seinen Ausdruck, durch eine historische und aesthetische Volksbildung zu einem lebendigen Nationalbewußtsein zu erziehen.

Erst als die Liberalen in der II.Kammer damit begannen, ihre volkswirtschaftlichen Doktrinen zu vertreten, und darüber mit den Konservativen in heftige Auseinandersetzungen gerieten, war eine neue geistige Grundhaltung sichtbar geworden, die unter dem Stichwort "Realismus" auch die Volksschulpolitik wieder in Bewegung brachte. Das welthafte Denken des primum vivere in der liberalen Wirtschaftsideologie führte dazu,die Bedeutung sozialer und wirtschaftlicher Faktoren für die Gegenwärtigkeit des nationalen Lebens höher zu schätzen als die Vorzüge des neuhumanistischen Bildungsidealismus und des romantischen Wissenschaftshistorismus. Der pfälzische Abgeordnete KÖSTER verdeutlichte die bestehende Kluft zwischen den traditionsbelasteten Zuständen und Formen der bayerischen Wirtschaft, insbesondere des Gewerbes und den Forderungen einer zukunftsgerichteten, freiheitlicheren Wirtschaftsordnung, als er den romantisch gesinnten Fürsprechern des veralteten Zunftsystems in der Kammer zurief: "Treten Sie aus dem 15. Jahrhundert heraus und bedenken Sie, daß Sie im 19.sind!"[278] Auch in der Schulpolitik der Liberalen begann sich seit der Mitte der zwanziger Jahre eine Tendenz zur volkswirtschaftlichen Utilität abzuzeichnen, der sich die Konservativen hinsichtlich der polytechnischen und wissenschaftlichen Bildungseinrichtungen anschlossen, die sie aber für die Volksschule nicht akzeptierten.

Der Ständeversammlung 1831 legte JOSEPH von UTZSCHNEIDER[279] seinen "Antrag an die hohe Kammer der Abgeordneten zur Beförderung des Unterrichts in den bayerischen Lehranstalten"[280] vor. Damit begannen neue Auseinandersetzungen zwischen den beiden politischen Hauptrichtungen über die Aufgabe der Volksschule und ihre zweckmäßige Organisation. Die politisch-konservative Front wurde zusätzlich durch Anträge auf Verlängerung der Volksschulpflicht bei den Katholiken vom 12. bis zum vollendeten 14.Lebensjahr bedrängt.

Mit dem Utzschneiderschen Antrag gewann die liberale Schulpolitik gegenüber dem von BEHR gesetzten Akzent einen neuen Ansatz. Sie argumentierte nicht mehr staatspolitisch, sondern staatswirtschaftlich und machte dadurch den Wandel sichtbar, der sich seit dem ersten schulpolitischen Versuch vollzogen hatte. IGNAZ von RUDHART[281] interpretierte die neue Richtung am Beispiel des von UTZSCHNEIDER vorgelegten Schulplanes. "Seine Haupttendenz ist hiebey, daß die Regierung ihre Aufmerksamkeit nicht bloß der gelehrten Bildung widme, sondern daß sie besondere Sorgfalt dem Unterrichte widme, welcher dazu dient, die verschiedenen Zweige der Nationalwirtschaft, Landwirtschaft, Gewerbe und Handel auszubilden."[282] Der vorgelegte Schulplan sah die Einrichtung eigener gewerbefördernder und polytechnischer Schulen durch den Staat vor, nachdem eine entwicklungsfühlige Bürgerinitiative in einzelnen größeren Städen damit bereits vorangegangen war.[283]

Aber auch die Volksschule sollte in die neue technisch-wirtschaftlich orientierte Richtung eingeordnet werden. UTZSCHNEIDER ging von der Überzeugung aus, "daß eine allgemeine Revision des Schulwesens in Bayern und die Ausarbeitung eines allgemeinen Unterrichtsplanes für unsere Nationalerziehung und zur Entwicklung der geistigen Kräfte aller Staatsbürgerclassen ein dringendes Bedürfnis ist."[284] Diese "geistigen Kräfte" werden nicht nach dem neuhumanistischen Sprachgebrauch einer allseitig-harmonischen Menschenbildung und zweckfreien Ausformung der Individualität verstanden; gemeint ist "die nothwendige Befähigung für das gesellschaftliche Leben in einem civilisirten Staate', die Angewöhnung von zuchtvoller Sitte und gemeinsinniger Ordnung.[285] Das ist eine nüchterne, der Volksschule im Blick auf die gesamtwirtschaftlichen Verhältnisse Bayerns gestellte Aufgabe. Die Schule soll dem Leben in der Gesellschaft und dem notwendigen Wandel in der Wirtschaft die Wege bahnen, bis mit der Verwirklichung der erstrebten Ziele der erwünschte Wandel der Verhältnisse eingetreten sein wird:

> "Täglich verbreitet sich die Überzeugung mehr von den dringenden Bedürfnissen, die Masse technischer Kenntnisse im Vaterland zu vermehren, und die Bildung der produktiven Stände auf eine höhere Stufe zu bringen, um bey den schnellen Fortschritten, welche die Technik selbst macht, und bey dem stets ernst-

licher werdenden Kampfe der Nationen im Felde der Industrie und des Handels nicht noch weiter zurückzubleiben oder vollends zu erliegen."[286]

Neben den speziellen Gewerbeschulen und polytechnischen Lehranstalten, in denen sich die Ausbildung der "produktiven Stände vollziehen sollte, war die von UTZSCHNEIDER empfohlene "allgemeine Richtung des Unterrichts auf produktive Industrie"[287] auch für die Volksschule gedacht. Der dem Antrag beigefügte "Entwurf eines allgemeinen Grundplanes und Systemes zur Errichtung der öffentlichen Unterrichtsanstalten"[288] sah eine 3- bis 4-jährige "Allgemeine Volksschule"[289] vor, der die elementaren Bildungsaufgaben im herkömmlichen Sinne übertragen waren. Ihr folgte die sogenannte "Feiertagsschule". Sie gründete auf der Annahme, daß die Volksschulentlassenen, die als "ländliche oder städtische Gewerbsgehilfen" in eine Berufslehre traten, einen wiederholenden, nachholenden oder weiterführenden Unterricht erhalten sollten, der unter günstigen Verhältnissen auch auf Realien, Physik, Chemie, Mechanik, Zeichnen und Modellieren ausgedehnt werden könnte.[290] Diese Feiertagsschule als eine Art "Oberstufe" der Volksschule hatte dadurch eine stark berufsbildende Ausrichtung erhalten, der sie von der allgemeinbildenden Tendenz der Elementarschule unterschied.

Die Schulpolitik des Staates verwirklichte in den folgenden Jahren den Gedanken einer berufsorientierten Volksschule, allerdings aus völlig antiliberalen Motiven. Sie verstand unter ihrer Zielsetzung der "Entwicklung eines jeden für sein Fach und seinen Beruf als heilige Aufgabe der Krone" die "schönste und edelste Antwort der bayerischen Staatsregierung auf die Verleumdungen der Umwälzungsparthey".[291] In der Reaktion der dreißiger Jahre erwies sich die Abneigung gegen liberale Ideen als so stark, daß die Regierung den in der Konsequenz der realistischen Richtung liegenden eigenständigen Sachunterricht der Volksschule vorenthielt und ihn in dem Prinzip einer religiös-sittlichen und zugleich patriotischen Erziehung aufgehen ließ. Damit entstand eine völlig andere Rangfolge für die Bildungsaufgaben der Volksschule; ihr war jetzt unter dem Eindruck der antiliberalen Haltung des Königs die "Begründung tiefer Religiosität, echt sittlicher Gesinnung, wahrer Liebe zu Beruf und Leben, treuer Pflichterfüllung gegen Gott und Obrigkeit"[292] zur Aufgabe gemacht.

Die Absicht der Liberalen, ihre schulpolitischen Vorstellungen durch einen neuen Gesamtschulplan zu realisieren, scheiterte am Unwillen des Königs über ihre Politik während des nach seiner Meinung bisher längsten und schlechtesten Landtages von 1831. Die politischen Ereignisse veranlaßten bekanntlich den Wendepunkt im Regierungsstil LUDWIGS I. Den Liberalen blieb nur die ermüdende Rolle einer niedergehaltenen Opposition. Die bisherige liberale Konzeption in der Schulpolitik, die Verstaatlichung des Volksschulwesens durch die weitere Verweltlichung ihrer Bildungsaufgabe zu vollenden, wurde völlig einflußlos. Die mäßige Anhebung der Kreisschulfonds und die erst 1837 einer Anregung der Ständeversammlung von 1831 folgende Festlegung einer Besoldungsskala für die Volksschullehrer blieben schwache und ohne Nachdruck verfolgte Zugeständnisse der Regierung an die liberale Opposition.

Damit endeten zunächst auch alle Bemühungen, Fragen der Erziehung und Schule in die Kompetenz der Stände einzubeziehen.

Seit der ersten Ständeversammlung hatten die Liberalen durch BEHR und HÄCKER die alte Freiheits- und Eigentumsformel auch auf das Bildungswesen angewandt wissen wollen und es als einen Gegenstand der allgemeinen Gesetzgebung reklamiert, da es "die ganze Persönlichkeit aller Staatsbürger, Freyheit und Eigenthum derselben höchst wesentlich berühre."[293] Die Forderung, einen allgemeinen Schulplan vorzulegen, wurde von den Liberalen immer so verstanden, daß damit nur ein Teil eines umfassenden Schulgesetzes verwirklicht wäre, das noch zu schaffen sei, was nicht ohne Mitwirkung und Zustimmung der Stände geschehen dürfe. Als der Abg.GRAF DRECHSEL 1831 vor der II. Kammer seinen bekannten "Vortrag über das Schulwesen in Bayern" hielt,[294] erneuerte er diese Forderung, vom Abg.RABEL darin wirkungsvoll unterstützt. RABEL beklagte es, daß "im Vaterlande die Volksbildung, die Quelle aller Nationalität, der Sittlichkeit, selbst der Wissenschaften, nicht auf der Stufe stehe, auf der sie stehen soll"[295] Er führte das auf die "jährlichen Abänderungen im Schulfache zurück. Diese Beeinträchtigung der Volksbildung sei "eine Schmälerung der dem Volke durch die Verfassung garantirten Rechte", da jene den Staatsbürgern die Freiheit der Person und des Eigentums zusichere. "Ich frage:wirkt Volksbildung, Erziehung nicht auf die Freyheit der Personen?..Volksbildung ist nach meinem Dafürhalten das Leben

der Freyheit..Ich frage weiter: sind die Grundlinien zum Organismus zur Erziehung, zur Volksbildung nicht ein Theil der Gesetzgebung? Wenn der erste Satz wahr ist, daß die Freyheit der Person aus der Volksbildung hervorgeht, so muß es um so mehr wahr seyn, daß das Prinzip zum Organismus dieser Volksbildung zur Gesetzgebenden Gewalt gehöre."[296]

Gegen die Auffassung, ein Schulplan sei Teil eines umfassenden Schulgesetzes und müsse deswegen von der Regierung den Ständen vorgelegt werden, sprachen nicht nur die Konservativen. RUDHART als gemäßigter Liberaler bestritt in enger Auslegung der Verfassung[297] diese Verpflichtung; die Staatsregierung sei lediglich gehalten, "diejenigen den Schulplan betreffenden Bestimmungen, wodurch die Freyheit der Personen oder das Eigenthum der Staatsangehörigen berührt wird, der nächsten Ständeversammlung zur Berathung und Zustimmung vorzulegen."[298] Der ganze Antrag hat nach dem ungünstigen Ausgang des Landtages keine Erwähnung mehr gefunden. Der Ausschluß der Stände von der Mitwirkung an den Maßnahmen der Regierung in der Schulpolitik wurde von den Liberalen immer als eine Brüskierung empfunden. Es sei ein Widersinn, daß diese einen legalen Anspruch hätten, an der Gesetzgebung "über die Cultur des Grund und Bodens" mitzuwirken, nicht aber über die "Cultur des Geistes".[299]

In einer bemerkenswerten Rede nahm der Abg.SOCHER, kath. Dekan von Kehlheim[300] Anlaß, die Gesetzwürdigkeit der Schulfragen und damit die Zuständigkeit der Stände zu begründen und den Inhalt eines allgemeinen Schulgesetzes zu bestimmen.[301]

Seine Rede ist dererste und einzige Versuch, den liberalen Standpunkt zu diesem Problem zu präzisieren. Ein solches Gesetz müßte enthalten

"1. ein spezielles Gesetz nämlich welche Pflichten und Rechte den Staatsbürgern in Bezug auf Erziehung obliegen und zukommen;
2. die Schulorganisation in Bezug auf alle Personen, welche an dem Schulwesen unter-,über- und neben einander geordnet Theil haben; es müßte
3. ein Schulplan vorliegen, welcher die Lehrgegenstände in ihrem Zusammenhang und ihrer Aufeinanderfolge umfaßte;
4. die Schulpolizeyordnung und
5. das Finanzwesen der Schulanstalten."

Die Volksschule bilde im Aufbau des Schulwesens "die Basis, die erste große Erziehungsanstalt für Alle." Er forderte sie für die Kinder aller Staatsbürger, zu ihrem Besuch sollten sie "durch Zwangsmittel angetrieben werden können." Ihr Name sei allerdings widersprüchlich. "Man sagt Volksschulen, deutsche Schulen, man sagt Elementarschulen. Der Name Volksschulen ist plausibel, aber nicht wahr; plausibel und vorzüglich den Schullehrern geläufig ist der Name Volksschulen, als ob sie die Lehrer des ganzen Volkes, der Nation wären, während es nur die Kinder sind, die in die Lehre zu ihnen gehen."

Ihre Notwendigkeit und Förderungswürdigkeit stand für SOCHER außer Zweifel. Sein Organisationsvorschlag entsprach dem Utzschneiderschen Modell. Die Volksschule bildete den Stamm eines "Baumes der Bildung und Erziehung", aus dem "von unten herauf" eine weiterführende Bürger- und Gelehrtenbildung sich auszweigen sollte, um die Abwertung der Volksschule zu überwinden." Bisher nahm man von den jüngeren heranwachsenden Staatsbürgern keine Notiz mehr, wenn sie einmal ihre Volksschule vollendet hatten; außer dem Übergange zum gelehrten Stande gab es keine Erziehung."

Bekanntlich verfolgte die Schulreform der Regierung in den dreißiger Jahren - 1832 begonnen und 1836 vollendet - im Unterschied zum Utzschneiderschen Entwurf einen "Parallelismus von wissenschaftlicher und populärer Bildung."[302] Damit entsprach der Auftrag der Volksschule der staatspolitischen Situation, wie sie nach 1832 entstanden war; sie war organisatorisch und inhaltlich isoliert. Ihr Stoffkanon beschränkte sich auf die religiös-sittliche Unterweisung und die literarisch-mathematischen Elementarkenntnisse. Mit der Beschränkung auf die "notwendigen Unterrichtsgegenstände" sollte die Angst der konservativen Politiker in Regierung und Ständen vor weitergehenden Bildungsansprüchen und diesen nachfolgenden politischen Forderungen beschwichtigt werden. Der politische und der pädagogische Fortschritt war in diesen Jahren der "Revolutionsfurcht" KÖNIG LUDWIGS I. kein erstrebenswertes Ziel.

Die wirtschaftliche und soziale Entwicklung aber ließ sich weder von der Staatsräson noch von der Bürokratie aufhalten. Sie erzwang schulpolitische Überlegungen, welche sich mit den gegebenen Verhältnissen nicht einfach abfinden wollten. Während der Ständeversammlung 1837 erhob der schwäbische Abg.GASSNER,

von dem wortmächtigen Radikalliberalen DR.SCHWINDL unterstützt, erneut die Forderung, die Werktagsschulpflicht zu verlängern und dafür die Feiertagsschule zu verkürzen.

> "Industrie, Gewerbeauffschwung kann nur dann den hohen Zielpunct erreichen, wenn der Mensch in früher Jugend gewöhnt wird, und das zu Lernende auch zu fassen und zu behalten vermag, und hiezu muß die Schule den Anfang machen,damit die Jugend diesen Punct erreicht. Sie ist die Saat zur Ernte, und kann eine reichliche erzielen, wenn guter Samen zur rechten Zeit in gutes Erdreich fällt."[303]

Für eine Verlängerung der Volksschule fehlten sowohl die notwendigen Voraussetzungen, wie die Ausweitung der Lehrpläne und entsprechende schulorganisatorische Bedingungen, als auch die Neigung der konservativen Kräfte, ihre engsinnige Auffassung von den Aufgaben der Volksbildung zu überwinden. Die Kammer widersprach mit Mehrheit. Der einzige Erfolg des Gaßnerschen Antrags lag in der erneut sichtbar gewordenen Frontbildung zwischen den liberalen Kräften, welche die gesteigerten Ansprüche an die Volksbildung in einer inhaltlich und organisatorisch zeitgemäßeren Volksschule befriedigt sehen wollten und ihren konservativen Gegnern, die darüber nur Besorgnisse und Befürchtungen empfinden konnten. Der letzte groß angelegte Einspruch gegen die Schulpolitik der Regierung und der konservativen Kammermehrheit erfolgte im Rahmen der ausführlichen Vorträge des Abg.DR.DANIEL ERNST MÜLLER über die Landratsverhandlungen der Jahre 1837 bis 1843 während der Ständeversammlungen 1840 und 1843. Der liberale Sprecher ging von den Folgen einer verfehlten Schulpolitik aus.

> "Das eigentliche Volk, die große Masse der gering bemittelten und dienenden Classen wird immer ärmer, und mehrt sich mehr und mehr in steigender Zunahme. Diese wird dann um so drückender und gefahrdrohender, je weniger man durch die Verbesserung der Volksschulen zu Hilfe kommt, je weniger man wohlthätige Gesetze über die freie Benützung des Grund und Bodens, da wo sie fehlen, darbietet, je weniger man erkennen will, daß die Verderbnis der Völker nach dem Zeugniß der Geschichte nie von den untern, sondern stets von den höheren, den vermögenderen, gebildeten Classen ausgegangen ist."[304]

MÜLLER bezog sein kritisches Resümee auf die unzureichende finanzielle Beteiligung des Staates an den Kosten der Volksschule, welche im wesentlichen aus den Kreis- und Gemeindeschulfonds gedeckt wurden und sich in der Berichtszeit rückläufig entwickelt hatten.

Er legte der Regierung deswegen nahe, zu erkennen,

> "daß je mehr die Zunahme materiellen Wohlstandes aus der Zunahme der in der Masse des Volkes sich steigernden Entfaltung naturgemäßer, aus dem Gebiete der Erfahrung abgeleiteter Geistesbildung hervorquillt, - daß je mehr diese in die äußersten Radien, in die tiefsten Stufen des Volkslebens dringt, und da feste Wurzeln fassend, sich allgemein verbreitet, und jeden Menschen zur Selbständigkeit führt, - daß, je gleichmässiger dadurch die fortschreitende Kultur ihre Regungen über alle Classen des Volkes ergießt, und je mehr dadurch der Unterschied geistiger Ausbildung zwischen den verschiedenen Ständen an Schroffheit des Abstandes abnimmt, - desto allgemein verbreiteter und zuträglicher, desto gesicherter und bleibender das materielle Wohlergehen aller Classen des Volkes, desto tief begründeter die Heilighaltung des Rechts, der Würde der Regierung, desto weniger zahlreich und erschreckend die Laster und Verbrechen, Armuth und Dürftigkeit."[305]

MÜLLERS Darstellung der "Vorzüge und Uebelstände, welche Bayern eigenthümlich sind", konnte für die Schulpolitik nur Übelstände konstatieren.

> Es berühre ihn schmerzlichst, "wenn man in der neueren Zeit sich überzeugen zu müssen nicht abzuwenden vermag, wie in gewissen, den reaktionären Bestrebungen unserer Zeit huldigenden Kreisen des öffentlichen Lebens die Schulen und Schullehrer nicht mit vortheilhaftem Lichte beleuchtet, und nicht einer gerechten Beurtheilung theilhaftig werden. Es sind dies jene Zweifler an der Vervollkommnung des socialen Lebens, an dem Glauben, daß Kultur und Gesittung auch in die große Masse des Volkes ohne Gefährdung des monarchischen Regierungsprinzips einzudringen, und dieselbe zu selbständigen und guten Bürgern heranzuziehen vermag. Diese Feinde des Fortschreitens der Völker zum Besseren zeigen auf die hiedurch vorkommenden Auswüchse falscher Aufklärung und auf die Uebel, welche aus verkehrter Schulbildung hervorgetreten sind und auch wohl von Niemanden in Abrede gestellt werden.
> Allein statt diese Uebel durch Vervollkommnung und Verbesserung der Schulen und Schullehrer zu beseitigen, wollen sie diesen Zweck durch deren ganz leise, in stillster Thätigkeit die feinsten Lebensfäden zusammenziehende allmählige Beschränkung erreichen, und sind in unablässiger Anstrengung bemüht, Einfluß bei den Regierungen zu gewinnen und diesen in ihrer Weise geltend zu machen."[306]

Der Protest gegen das seinem Höhepunkt zustrebende "System ABEL" ist unüberhörbar. Der Minister hatte vor der Kammer den status quo in der Volksschulpolitik gerechtfertigt und so den Liberalen zum Bewußtsein gebracht, daß seine Maßstäbe der Volksbildung keine Hoffnung auf einen Wandel der Verhältnisse erwarten ließen. Diesem Eindruck konnte sich auch MÜLLER nicht verschließen.

"Auf der unermeßlichen Leiter der Bildung soll der Mensch muthig hinanklimmen, denn das höchste Wesen hat sein ewiges Fortschreiten in endloser Bewegung und Annäherung zur sittlichen Idee bestimmt. Stillstehen ist Zurückschreiten. Und doch läßt sich nicht bergen, wie unheimliche finstere Bestrebungen der wahren und ersprießlichen Aufklärung und Bildung des Volkes sich entgegenstellen, und nicht ohne Einfluß auf die Wirksamkeit der Regierung ihre von den Dämonen der Selbstsucht und des Egoismus geleiteten Zwecke verfolgen. Sie werden von dem Hange der sich selbst überlassenen Menschen zur Ruhe, Trägheit und Indolenz unterstützt, und deshalb insbesonders gefährlich. Diesen reaktionären Tendenzen entgegenzutreten, und von ihren Einflüssen die Regierung zu befreien, ist die heiligste Pflicht eines jeden Vaterlands- und Menschenfreundes.
Bayern war noch vor wenigen Jahrzehnten das Vorbild der teutschen Staaten, in welchen man der gerechten Idee huldigte, daß die Regierung keinen Stand begünstigen dürfe, daß sie der geistige Mittelpunkt aller Stände sey, und daß sie sich gleichmässig aus allen Ständen bilden müsse. Der weithin über Berge, Flüsse und Meere leuchtende Glanz dieser gesetzlichen Bestrebungen gleicht jetzt dem immer matter und matter werdenden Lichte eines dahinschwindenden Kometen."[307]

Das liberale Postulat der politischen und nationalen Einheit des Volkes als Prinzip der Volksbildung war durch die Schulpolitik der Regierung jeder Wirksamkeit enthoben. MÜLLER hatte deshalb Veranlassung, dem berufsständischen Bildungsprinzip der Konservativen den Vorrang einer allgemeinen Volksbildung entgegenzustellen.

"Die Erziehung aller Stände hat gewisse allgemeine Gegenstände, welche bei jedem dieselben sind. Innerhalb dieses Kreises bewegt sich der Unterricht in den Elementar- und Volksschulen. Alle Stände sollen über das Verhältniß des Menschen zu sich selbsten, zu Gott und zu seinem Mitmenschen nicht allein aus dem Gesichtspuncte der Kirche, sondern auch des Staates unterrichtet werden. Erst wenn die Jugend zur Erfüllung der daraus abgeleitet werdenden allgemeinen Pflichten der Menschheit genügend vorbereitet ist, soll sie zu denjenigen Erkenntnißen und Geschicklichkeiten geleitet werden, welche dem Individuum nach dem Stande und Berufe, welchem es sich widmen will, nützlich und nothwendig seyn werden. So reiht sich in dieser natürlichen Entwicklung an die allgemeine Erziehung aller Stände die von ihr sich unterscheidende Eigenthümlichkeit in der Erziehung eines jeden besonderen Standes."[308]

Die volksfreundliche Bildungsgesinnung der Liberalen, in der sich Elemente der pädagogischen Aufklärung und des neuhumanistischen Bildungsidealismus vereinten, konnte sich gegen die politische und weltanschauliche Gegnerschaft der Konservativen nicht durchsetzen; am Steuer des Schulschiffes stand die Politik,[309] der es genügte, daß der künftige Bürger nur lernte, was ihn für ein Leben "in einem beshhränkten Lebenskreise" befähige.[310]

343. Die Lehrerfrage in der liberalen Schulpolitik

Nach der allgemeinen Überzeugung der Liberalen war das Amt des Lehrers ein Auftrag des Staates und der bürgerlichen Gesellschaft. Die Aufgaben, die ihm gestellt waren, nahmen ihn überwiegend für Staat und Gesellschaft in Anspruch; diese hatten deshalb auch das Patronat über seine Pflichten und Rechte zu üben und darüber zu wachen, daß sie von keiner anderen Seite beansprucht würden. Der leitende Gesichtspunkt der liberalen Schulpolitik war es daher zu verhindern, daß die Bedeutung des Lehrerstandes für den konstitutionellen Rechtsstaat durch die praktische Indolenz der Regierung gegenüber dieser "wichtigen Staatsdienerclasse" nicht abgewertet, vielmehr überhaupt erst richtig zur Geltung gebracht werde. Dazu aber hatten die Liberalen immer Anlaß zu Vorhaltungen an die Regierung. "In dieser Kammer wurden schon seit dem Jahre 1819 von einem Landtage zum andern Anträge und Bitten gestellt, daß die Lage der Schullehrer gebessert werden möchte; allein mir scheint, daß die Regierung keine große Lust dazu habe, sonst hätte sie schon längst einen Antrag deshalb in die Kammer gebracht."[311]

BEHR hatte bereits 1819 gefordert, die Regierung solle der nächsten Ständeversammlung Vorschläge unterbreiten, "wie den Volks-Schulen und den Schul-Lehrern auf eine erschöpfende Weise zu helfen sey."[312] Ähnliche Anträge fehlten auf keinem Landtag. Das Verständnis für die materielle Dürftigkeit war allen Abgeordneten gemeinsam. Indessen lag den Anträgen der Liberalen auf eine durchgreifende Verbesserung der wirtschaftlichen Verhältnisse des Lehrerstandes eine völlig andere Einschätzung des Volksschullehramtes zugrunde.

Die liberale Mentalität sah im Lehrer den Bildner eines fortschreitend sich vervollkommnenden Menschentums und tüchtiger, selbstbewußter Staatsbürger. Dieser Aufgabe konnte er nicht gerecht werden, so lange er selber von niederdrückenden äußeren Lebensumständen bedrängt wurde. Der zur Vollkommenheit zu bildende Mensch sollte weder einen beruflichen Stümper noch eine zu gesellschaftlichem Kummerdasein verurteilten Außenseiter zum Lehrer haben. Das Heil des Staates und der Fortschritt der zivilisatorischen und kulturellen Verhältnisse des Volkes hingen vom Zustand der Schulen ab und der liberale Glaube an die Wunderwirkung der Schule schloß den Lehrer

in diesen Zusammenhang ein. Er unterrichtete das Volk über seine wahren Interessen, er gewöhnte es an aufgeklärtes Denken; durch den Lehrerstand sollte es den richtigen Gebrauch seiner konstitutionellen Freiheitsrechte lernen und für die fortschreitenden Ansprüche der Zukunft vorbereitet werden. So jedenfalls schätzten die Liberalen die Bedeutung des Lehrers ein. Anders als die Konservativen, denen er als der Schulmeister für eine eng begrenzte Unterweisung des in einen unentrinnbaren Lebens- und Berufskreis hineingeborenen Jugendlichen genügte, stellten sich die Liberalen einen Lehrer vor, dessen Berufsbild und Lebensumstände den Vergleich mit der Erhabenheit seiner Aufgabe aushalten sollte.

> "Wir dürfen uns nur fragen, welches die Aufgabe der Lehrer in den teutschen Schulen sey, und in welcher Lage sie sich befinden müßen, um uns zu überzeugen, daß sie zur Lösung dieserAufgabe eine andere bessere Stellung erhalten müßen. In die Hand des Schullehrers ist nichts Geringeres gelegt, als der Unterricht in den wesentlichsten Elementen des Wissens, die Mithilfe in der Erziehung und Gesittung des Volkes im Allgemeinen. Wenn wir nun bedenken, daß selbst die christlichen Heilswahrheiten nur da einen fruchtbaren Boden finden, ..wo durch einen guten Schulunterricht zuvor der jugendliche Geist geweckt und zubereitet wurde; wenn wir bedenken, daß die Bethätigung eines Volkes in allen äußeren und inneren Lebensbeziehungen, in Gewerben, im Handel, in der Cultur des Bodens, in allen bürgerlichen Tugenden wesentlich bedingt ist durch den vorausgegangen Unterricht, so geht schon daraus hervor, was wir den Lehrern gewähren müßen, damit sie mit Lust und Liebe ihrem Beruf obliegen können. Wir müßen ihnen zu einer sorgenfreien Stellung verhelfen..Nur da, wo der Lehrer sich mit den Seinigen hinreichend versorgt weiß, geht er mit Lust und Liebe an sein Tagwerk, wirkt er zum Segen auf die ihm untergebene Jugend ein. Wo aber Nahrungssorgen an den Herzen nagen, da sinkt der Muth, da erkaltet die Liebe und es wird wüst und öde im Herzen des Lehrers und seiner Schüler. Glauben Sie mir, meine Herren, das Altwerden der Lehrer vor der Zeit, dem wir leider so oft begegnen, die Erschlaffung derselben in Folge einer kümmerlichen Existenz für die Gegenwart und einer trostlosen Aussicht für die Zukunft, dieser geistige Tod wirkt geisttötend auf Tausende und tausend arme Kinderseelen ein, und wird so eine unheilvolle Quelle der Verdumpfung und Verwilderung des Volkes."[313]

Das Schulmeisterlein, das "von ungezogenen Buben gequält, des Tages Hitze trägt, oft den Viehhirten beneidet",[314] konnte die hochgespannten Erwartungen der Liberalen in die Volksbildung nicht erfüllen. Auch einsichtigere Konservative teilten mit ihnen die Ansicht, daß die Mission desVolkslehrers höhere Gesichtspunkte für die Beurteilung seiner Wirksamkeit verlange als die bloße

Brauchbarkeit. Entscheidend sei der Geist, mit der er seine Aufgabe ausfülle; dieser aber verflüchtige sich angesichts der entwürdigenden Lage der Lehrerschaft.

> "Der Lehrer des neunzehnten Jahrhunderts kann offenbar auch dem äußeren Leben nach nicht mehr das seyn, was der Lehrer früher war. Früher genügte ein abgedankter herrschaftlicher Diener, Schuhmacher oder Schneider, der hinlänglich lesen und schreiben konnte. Jene Zeit forderte noch nicht für alle Classen eine gründliche, innere und äußere Bildung, wenigstens hatte das Volk dieses Bedürfniß noch nicht begriffen. Die Zeit und mit ihr jeder Stand ist in Bildung vorgeschritten. Bildung, geistige nicht nur, sondern auch äußere ist jetzt selbst der Jugend auf dem Lande nothwendig, denn Niemand weiß, ob er da, wo seine Wiege stand, auch seinen Herd bauen und sterben könne. Die Sorge für Gewinnung einer Subsistenz treibt die zahlreichen jungen Gemeinde-Angehörigen aus der engen väterlichen Markung hinaus, mischt mehr und mehr die Völker wie Karten. Unter solchen Verhältnissen ist es Aufgabe der geringsten Dorfschule, die Elemente alles zum regeh bürgerlichen Leben nothwendigen Wissens nicht nur mechanisch zu lehren, sondern auch die Verstandesthätigkeit zu wecken, den Anschauungssinn zu schärfen, die Vernunftkraft zum richtigen Urtheil zu stärken, den jungen oft so viereckigen Menschen zur beharrlichen Thätigkeit und sittlich würdigen Haltung nach festen christlichen Grundsätzen zu gewöhnen, und ihn überhaupt so zu runden, daß er für die Welt taugt, in der Welt sich nicht verliert, von ihr nicht zertreten wird. Eignet sich zur Lösung solcher Aufgaben ein Lehrer, wie er der Vorzeit genügte, ein Lehrer in Zipfelhaube und ledernen Beinkleidern, der neben Hacke, Nadel,Weberschifflein und Bakel nichts zu handhaben versteht? Nein, die Zeit weist auch dem teutschen Schullehrer, wenn sie ihn auch nicht zum Staatsdiener oder Professor erheben kann, eine höhere Stufe an, sie fordert von ihm eine höhere geistige und äußere Bildung, wie sie den Bedürfnissen der jüngeren Generation entspricht und ihr zum Vorbild seyn kann."[318]

Dieses Beispiel der Annäherung eines konservativen Abgeordneten an den liberalen Standpunkt bedeutet dessen unausgesprochene Rechtfertigung durch die Tatsachen der täglichen Erfahrung, zumindest in der Frage der wirtschaftlichen Besserstellung des Lehrerstandes. Erst recht haben professionelle Liberale für den Lehrerstand gesprochen und seine Bedeutung gewürdigt. Die wachsende Misere der vierziger Jahre machte diese Bemühungen zu einem wichtigen Motiv deroppositionellen liberalen Schulpolitik.

> "Das ganze Land nimmt Antheil an dem traurigen Geschicke eines Standes, welchem die höchsten Güter der Menschen, Erziehung und Bildung der Jugend, das Glück und die Wohlfahrt des grösseren Theils des Volkes anvertraut werden. Allgemein erkennt und laut und überall spricht man sich aus vollster Überzeugung aus, wie darbende Lehrer in einem Lande den traurigsten Beweis liefern, daß Sparsamkeit in Bezug auf ihre Subsistenz am unrechten

> Orte und verderblich ist. Wenn die Regierung mit wahrem Ernste die Erziehung und Bildung des Volkes verbessern will, dann muß sie nicht zugeben, daß durch Armuth und Niedrigkeit diejenigen von dem edlen Berufe abgeschreckt werden, welche dazu die geeignetsten sind. Sie soll mit den nützlichen und mühsamen Arbeiten dieser Männer die Belohnung und die Ehre verbinden, welche diejenigen verdienen, welche dem gemeinen Wesen so wesentliche Dienste leisten."[316]

Bei den Liberalen bestanden von Anfang an klare Vorstellungen darüber, durch welche konkreten Maßnahmen die allgemeine Wertschätzung des Lehrerstandes gehoben werden könnte. Als Bahnbrecher neuer Lebensformen in Staat und Gesellschaft waren die Nachzügler des alten Schulmeisterwesens - "Extrommler, Extrompeter, Exlivreebediente, oft des Lesens und Schreibens unkundig und nur fähig den Stock zu führen, während die Frau oder die Tochter die Schule hielten"[317] - denkbar ungeeignet. Den Kampf mit der alten Weltanschauung konnte nur "der Lehrer als der gebildetste Mann in der Gemeinde, selbst Mitglied der Gemeinde im vollsten Sinne des Wortes"[318] bestreiten; er sollte nicht gezwungen werden, mehr Bauer als Lehrer sein zu müssen, um überhaupt existieren zu können. So forderte während all der Jahrzehnte die liberale Schulpolitik eine bessere Lehrerbildung, größere Unabhängigkeit von anderen Erziehungsmächten und, als Voraussetzungen einer ehrbaren Stellung in der Gemeinde, eine ausreichende Versorgung und Schutz vor rechtlicher Zurücksetzung.

An die Lehrerbildung hatten die Liberalen keine besonderen institutionellen, wohl aber inhaltliche Forderungen. Ein anspruchsvoll gebildeter Lehrerstand galt ihnen als ein überaus schätzenswerter Faktor der liberalen Gesamtpolitik, da er "zu den kräftigsten Bürgschaften der Ordnung" zähle, "ein miß(ge)stimmter, sich selbst aufgebender zu den bedenklichsten Trägern allgemeinen Mißbehagens."[319] Macht und Bedeutung des Staates würden von der geistigen und sittlichen Tüchtigkeit des Volkes verbürgt, die "Volkstüchtigkeit" aber von der "Unterrichtstüchtigkeit" seiner Lehrer. Die konservativen Befürchtungen "wegen zu sehr gesteigerter Bildung der Lehrer" seien angesichts der Verantwortung für "die höhere politische Stellung, welche dem Bürger und Landmann durch die Verfaßung und die sie begleitenden Institutionen" zuteil geworden sei, unverständlich; "in unseren Tagen ist Intelligenz nicht nur ein erklärtes Bedürfnis, sondern auch das eigentliche

Heil der öffentlichen Zustände."[320] Davon könne die Bildung der Lehrer nicht ausgenommen werden, da sonst diese Einsicht sich zum Schaden des ganzen Volkes auswirke.

Eine besondere Sorge bereiteten daher den Liberalen die Verhältnisse an den Schullehrerseminaren. "Niemand wird zweifeln, daß die wahrhafte und gründliche Besserung des Elementarunterrichts nur nach Maßgabe der der Vervollkommnung der Erziehung von Schullehrern gewidmeten Lehr-Anstalten vorzuschreiten vermag."[321] Man mußte zugeben, daß dort unter dem Einfluß einzelner Direktoren "krankhafte Einflüsse eingeschlichener Aufklärerei" Anlaß zu Mißstimmungen und Anschuldigungen gegeben hatten, wodurch "die Feinde des ruhigen Fortschreitens der Völker in Kultur und Gesittung aufmerksam gemacht worden seien und die Regierung zu entsprechenden Maßnahmen angeregt hätten." Dennoch gelte auch für die Lehrerbildung die Tatsache, "daß das Bedürfniß des Denkens und Wissens..geweckt ist und nicht auf den ersten Wink wieder zu Grabe geht."[322] Interventionen der Regierung in dieser Richtung glichen einem saturnischen Gebaren, das eine geistige Bewegung, zu der sie sich früher selber bekannt habe, nun wieder vernichten wolle.

> "Durch die Regierungen sind die Schullehrer, ich wage den Ausdruck, eine wichtige Staatsdienerclaase geworden; denn von dem Momente an, wo ein Geist des Lichtes und der Selbst-Erkenntniß durch die Völker schreitet und in den Hütten sich einbürgert, sind auch jene, denen die Entwicklung und Pflege der geistigen Errungenschaft anvertraut wird, gewichtige Theile des Staatsorganismus. Ich wiederhole es, die Regierung hat die Schullehrer zu einer unverkennbaren Bedeutsamkeit erhoben."[323]

Aus dieser Überzeugung führten die Liberalen ihren Kampf um die äußere Anerkennung des Lehrers und um die qualifizierte Unabhängigkeit seines Standes von den mancherlei Verpflichtungen und Funktionen, die noch mit dem Beruf des Volksschullehrers verbunden waren. Der Lehrer des Volkes sollte nicht der Untergebene des Pfarrers sein, die Institution Schule unabhängig von der Institution Kirche. Die Liberalen unterstützten den im Lehrerstand selber bereits in Gang gekommenen Emanzipationsprozeß, durch den im Prinzip die Dienstpflichtigkeit des Lehrers für Kirche und Gemeinde als der geistigen Natur des Berufsbildes widersprechend abgelehnt wurde. "Der Beruf der Schullehrer erscheint nicht mehr als zufällige Nebenfunktion; er füllt die ganze Thätigkeit des Mannes aus."[324]

Die funktionelle Gleichrangigkeit von Lehrerschaft und Geistlichkeit als Volkserzieher zielte letztlich auf eine gesellschaftliche Ebenbürtigkeit. Ihre Voraussetzung war - neben der entscheidenden Erweiterung des Berufsgedankens über die Enge der Schulstube hinaus auf die Wirksamkeit und das Ansehen des Volkslehrers - eine befriedigende Lösung des Unterhaltsproblems. War das eine abhängig von einer qualifizierten Bildung, so war das andere Sache einer entsprechenden Besoldung. Der Zusammenhang beider Probleme in der liberalen Schulpolitik war durch die Auffassung gegeben, daß die Bedeutung des Lehrers als Volksbildner nur durch seinen Unterhalt aus staatlichen Mitteln ausreichend zu würdigen sei. Um dieses Prinzip der Besoldung der Lehrer durch den Staat, und nicht wie üblich durch die Gemeinden, ging es den Liberalen zuerst.

"Soll der gemeine Mann nicht berechtigt seyn zu fordern, daß sein Dorfschullehrer, der zur Zeit Hunger sterben müßte, würden ihn nicht Nebenerwerbe als Meßner, als Aufschläger, kärglich erhalten, nach Verdienst aus der Staatscasse besoldet werde?"[325]

Von dem Grundsatz: "Ein Schullehrer darf, wenn er seine Pflichten treu und redlich erfüllen soll, nicht mit Nahrungssorgen zu kämpfen haben,"[326] war noch wenig verwirklicht. Weder waren die staatlich empfohlenen Mindestsätze für das Gesamtjahreseinkommen von 200fl bzw. 300fl im Durchschnitt der Verhältnisse auch nur annähernd erreicht, noch wurden so unwürdige Praktiken wie das Einsammeln von Schulgeld vor 1848 abgeschafft.[327]

> In seinem Vortrag über die Verhandlungen der Landräte in den Jahren 1840 - 1843 erwähnte der Abg.DR.MÜLLER eine Protokollstelle des Landrates der Oberpfalz."Die zur Kongrua erforderliche Summe sey um 4993fl58kr herabgesetzt und für Schulbauten 4000fl (an Staatszuschüssen) gestrichen worden. Hiedurch hat eine große Anzahl von Schullehrern nicht mehr das Minimum zu 200fl, so daß viele, um sich und die Ihren ernähren, gezwungen sind, ein Handwerk zu treiben, ungeeignet für ihren Beruf, und für den Unterricht nachtheilig. Es gibt sogar deren, welche in der freien Zeit Arbeit bei dem Kanal-Bau oder durch Aufspielen bey öffentlichen Tänzen zu erwerben suchen."[328]

Tatsächlich war die Lage der Lehrerschaft in der zunehmenden Teuerung der vierziger Jahre immer unerträglicher geworden. Der Abg. DEKAN PFLAUM entwarf als Berichterstatter ein Bild der Verhältnisse. Da er sich als sachlicher Informant jeder Parteilichkeit enthielt, kommt den Schlußfolgerungen, die dem Inhalt nach bisher immer nur die liberale Opposition der Regierung vorge-

halten hatte, eine besondere Bedeutung zu:

"Wenn ich die Frage beantworten sollte:welcher Beruf der mühseligste sey? so würde ich ohne Bedenken auf den Schullehrer-Stand hinweisen. Verlangt je ein Amt neben geistiger Thätigkeit, grossen Aufwand physischer Kraftanstrengung, ein reiches Maaß von Berufsfreudigkeit, Gleichmuth, Geduld und Beharrlichkeit, so ist es das Lehramt in teutschen Schulen..Ja, das Tagwerk des teutschen Schullehrers ist ein saueres - und der Lohn hiefür? Bei mehr als zwei Dritttheilen unserer Schulstellen ein Einkommen von 200 bis 300fl. Dafür ist nebenbei auch noch Kirchendienst und die Gemeindeschreiberei in Anschlag gebracht. Wenn nun von diesem Lehrer auch noch die Einlage in den Wittwen-Fond, Familiensteuer, Aufwand für Fortbildung und Kleidung in Abzug kommt, was bleibt dem Ermüdeten am Abend des Tages? höchsten 30 bis 40kr. Und wann er diese wenigen Kreuzer mit Weib und Kindern zu theilen, für deren Nahrung, Kleidung, Bildung, Heilung in Krankheiten zu sorgen hat, was bleibt zum Leben? Doch noch erträglicher wäre es, wenn die baaren Geldbezüge nur auch in monatlichen oder Quartal-Raten richtig flößen; allein auch diese Wohlthat entbehren gar viele. Einen grossen Theil der Einnahmen bilden an den meisten Orten die Schulgelder. Ungeachtet der Verordnung von 1825 konnten es sehr viele Lehrer, ohne es mit ihren Gemeinden völlig zu verderben, noch nicht dahin bringen, daß das Schulgeld durch einen Schul- oder Gemeinde-Cassier erhoben und ihnen am Schlusse jeden Quartals oder Monats richtig und vollständig ausbezahlt wird. Kreuzerweise müßen sie es das ganze Jahr über aus den meist unbemittelten Eltern herauspressen, und was sie zu dulden haben, wenn sie Schulgeld Reste durch das Gericht eintreiben lassen müßen, will ich gar nicht erwähnen. Auf die wenigen Bezüge aus dem Kirchen-Fonde muß oft lange über das Jahr hinaus gewartet werden. Das magere Aversum für Gemeindeschreiberei, meist durch Umlagen zu erheben, kömmt schwer ein. Die Erträgnisse aus Gründen sind unsicherer Natur und um so weniger ergibig, je mehr sich der Lehrer zunächst die Cultur seiner Jugend anliegen läßt. Aus so verschiedenen Quellen und so unsicher fließt das spärliche Einkommen des Lehrers und nothwendige Folge ist: Armseligkeit und Noth im Hauswesen, Hunger und Kummer, Mißmuth, Trübsinn, geistige und körperliche Erschlaffung!..Der Schullehrer ist und bleibt Mensch. Er hat für sich und die Seinen unabweisbare Bedürfnisse, und so lange man ihm die Menschheit nicht ausziehen kann, wird man ihm eine hinreichende Subsistenz zu gewähren und Mittel zu bieten haben, seine Kräfte und seine Berufsfreudigkeit zu erhalten, seine Fortbildung zu betreiben und seine Kinder zu versorgen."[329]

Ohne Übertreibungen fürchten zu müssen, werden krasse Widersprüche sichtbar, deren Nachwirkungen in der Schulpolitik des Lehrerstandes in späteren Jahrzehnten noch das Verhältniss zum Staat belasteten. Mit einer verständlichen Vorliebe bedienten sich die Liberalen provozierender Vergleiche zwischen den Ausgaben des Staates für Erziehung und Bildung und andere Etatposten, um die Unzulänglichkeit seiner Aufwendungen den Beteuerungen gegenüberzustellen, Unterricht und Bildung würden von ihm ausrei-

chend gefördert und die Lehrer seien zu anspruchsvoll, wenn sie eine Unterhaltsgarantie aus der Staatskasse verlangten.[330]

Die Frage der Lehrerbesoldung spitzte sich weiter zu, als bis zum Landtag 1846 kein Wandel der Verhältnisse eingetreten war. Die Stimmung der Lehrerschaft apostrophierte eine Bemerkung des Abg.DEKAN LECHNER:

> "Es wurde mir erzählt, daß ein Schullehrer den 'Landboten' las, während er mit den Seinigen zu Tische saß. Wie er nun auf die Positionen kam:so viele Millionen für diese, und wieder so viele Millionen für eine andere Eisenbahn, so biß er seinen hölzernen Löffel entzwei; ich weiß nicht, ob aus Verwunderung, daß sein Vaterland so viel Geld habe, oder aus Verdruß, daß man für die Eisenbahnen so viel Geld habe, und für die Schullehrer nichts."[331]

Beide Vermutungen waren im Grunde richtig. Die Staatskassen waren gefüllt, allein in den Jahren 1835 - 1838 waren 23 Millionen Gulden erwirtschaftet worden. Der Abg. von ROTENHAN hatte schon 1837 von glänzenden Finanzverhältnissen gesprochen, die durch eine lobenswerte Sparsamkeit ergänzt würden. Er hatte aber auch gemahnt, daß die Sparsamkeit als eine Tugend auch im Finanzgebaren des Staates "nur bis zu einer gewissen Grenze wohlthätig wirke, schreitet sie darüber hinaus, so wird sie verderblich, nicht selten die größte Verschwendung...Schon in der Gegenwart ist dies sehr empfindlich fühlbar, für die Zukunft droht es mit großer Gefahr."[332]

Als der Abg. PFLAUM am Ende der Schuldebatte des Landtags 1846 zuversichtlich äußerte, es werde "das Vaterherz des Königs eine den Kräften der noch disponiblen Erübrigungen angemessene Summe zur einstweiligen Unterstützung der drüftigsten Lehrer anweisen,"[333] hatte er dafür gute Gründe. Der ungnädige Landtagsabschied hat die Hoffnungen allerdings nicht erfüllt. Die 100.000fl im Antrag der II. Kammer verfielen der Ablehnung. Der Nachweis, "daß neben der Menschenpflicht, neben der Würde des Staates auch das monarchisch-conservative Prinzip hier vollgenügende Einschreitungen dringend gebietet, weil ein mißvergnügter Schullehrerstand zu den verderblichsten Elementen staatlicher Gegenwart und Zukunft zählt",[334] vermochte den König unter dem Einfluß seines Finanzministers, GRAF SEINSHEIM, zu keinem Zugeständnis zu bewegen.[335]

Gleichzeitig mit der Weigerung, mehr Mittel zur Verbesserung der Lehrerbesoldung bereitzustellen, erregte das Ministerium ABEL durch die Änderung des Heimat- und Ansässigmachungs-Gesetzes[336] einen Sturm der Entrüstung unter der liberalen Opposition in den Ständen und besonders unter der Lehrerschaft. Bisher war das Heimatrecht der Lehrer als Annex ihrer Tätigkeit an den jeweiligen Dienstort gebunden gewesen. Durch den Erlaß vom 27.I.1846 wurden die entsprechenden Bestimmungen des Heimatgesetzes vom 11.IX.1825[337] für Schullehrer außer Anwendung gesetzt und - nach den Worten eines Referenten in der Kammer der Reichsräte - "die Lehrerklasse nach Außen alles Ansehens, nach Innen alles Selbstgefühls beraubt."[338]

Die neue Anordnung wurde in der II. Kammer heftig kritisiert. Auf der Seite der Konservativen versuchte DÖLLINGER die Veranlassung der Regierung zu rechtfertigen. "Ich wollte nur bemerken, daß, wie mir scheint, die Regierung hier zum Schutze der einzelnen Gemeinden auftreten zu müßen glaubte. Gewisse einträglichere Schulstellen werden mit bejahrten Schullehrern besetzt, in denen sich also nicht selten schnell nacheinander mehrere Todesfälle ereignen. Hier kann es dann leicht geschehen, daß dann drei und vier verwaiste Schullehrer-Familien zur Last fallen."[339]

Bei den Liberalen, auf deren Standpunkt sich in diesem Falle besonders die dem "System ABEL" äußerst reserviert gegenüberstehende protestantische Geistlichkeit stellte, wurden die praktischen und psychologischen Auswirkungen des Erlasses mit großem Unmut kommentiert. Es sei unverständlich, wie "gerade in der Zeit, wo man die Lage der Schullehrer verbessern möchte, Verordnungen erschienen, die diese Leute noch mehr beugen. Eine Verordnung, die den schmerzlichsten Eindruck gemacht hat, ist die Verpflichtung, daß der Schullehrer, wenn er versetzt wird, bei der Gemeinde, wo er hinkömmt, das Ansässigmachungsrecht nachzusuchen habe, und wenn er das nicht durchsetzen kann, seine Wittwe und andern Relicten im Falle des Todes an die Gemeinde zurückgewiesen werden, wo er zuerst angestellt wurde, welches gewöhnlich eine kleine arme Gemeinde ist, wodurch Schullehrer-Relicten und Gemeinden in eine Art von Verzweiflung gerathen."[345]

In der Lehrerschaft verbreitet sich eine Stimmung tiefer Niedergeschlagenheit und Verbitterung.[341] In zahlreichen Petitionen

an die Stände suchte sie Hilfe gegen diese verletzende Behandlung, für die sich keine sachlich ausreichende Begründung finden läßt. Das Verhalten der Regierung kann nicht anders denn als Antwort auf die liberalen Bestrebungen gedeutet werden, den Lehrern aus politischen Motiven eine größere rechtliche und wirtschaftliche Unabhängigkeit von den Gemeinden zu verschaffen. Diese Annahme findet eine Bestätigung in der Formulierung des Landtagsabschiedes 1846, niemals "unbemessenen, die Schullehrer der zukommenden Stellung entrückenden Anforderungen statt zu geben."[342] Das Urteil der Liberalen über die Politik der Regierung gegenüber den Volksschullehrern fiel mit dem aller rechtlich Denkenden zusammen: "Das Mißverhältnis hinsichtlich desjenigen, was der Staat von den Lehrern fordert und dessen, was der Staat dafür leistet, ist nicht nur äußerst grell, ich glaube nicht zu viel zu sagen, wenn ich behaupte, es ist wahrhaft grausam."[343]

344. Die liberalen Standpunkte in der Schulunterhalts- und finanzierungsfrage

Der prinzpiellen Entscheidung des Liberalismus für die Staatsschule hatte in Bayern die staatliche Schulpolitik seit Beginn des 19.Jahrhunderts weitgehend entsprochen. Ein Rest unerfüllter grundsätzlicher Forderungen war den Fragen gegenüber verblieben, woher die Mittel kommen sollten, um die verstaatlichte Volksschule zu finanzieren und wer ihre sonstigen Unterhaltsbedürfnisse befrieden sollte. Bei den Liberalen der II.Kammer traten vor allem zwei Auffassungen hervor: entweder wurden Bildungswünsche wie kommerzielle Angelegenheiten betrachtet und die Kosten sollten sich auf alle verteilen, die solche Wünsche erfüllt sehen wollten; oder- wie es die Mehrheit der Liberalen tat - die Frage des Unterhalts der Schulen und Lehrer wurde mit politischen Argumenten beantwortet und der Staat als verantwortlicher Träger aller Schullasten bezeichnet. Gemeinsam war den Liberalen die Überzeugung, daß die bestehenden Verhältnisse unzulänglich und dringend reformbedürftig seien. Vor allem die Beratungen über den auf jeweils sechsjährige Perioden anzuschlagenden Staatshaushalt gaben Gelegenheit, während der Etatreden entsprechende Auffassungen vorzutragen. Da sich die

Regierung mit dem Haushalt an die Stände wenden mußte, hatten die Liberalen hier die beste Möglichkeit, Kritik an der Schulfinanzpolitik der Regierung zu üben; denn die Kritik überwog.

Der Staat wurde aus seinem eigenen Zweck und als einziger Schulherr für den Unterhalt der Volksschule verantwortlich gemacht. "Der Staat muß die Schule nicht nur scharf im Auge behalten, sondern auch aufs Kräftigste unterstützen; es ist ja sein Interesse, sein directestes Interesse, daß das Schulwesen nach allen Richtungen gefördert werde."[344] Er sollte deswegen den Schulunterhalt ganz aus seinem Etat bestreiten, oder andere Schulunterhaltsträger, vor allem die Gemeinden, durch staatliche Normen zwingen, Mittel in solchem Maße aufzubringen, daß die Volksschule ihre staatsdienliche Funktion erfüllen konnte.

Die Konservativen sahen im Unterhalt der Schulen mehr eine caritative Aufgabe der sozialen Gliedgemeinschaften des Staates. Sie sahen das Gedeihen der Volksschule weniger von der finanziellen Sicherung ihres Unterhalts durch den Staat verbürgt, sondern mehr von der Erfüllung ihrer religiös-sittlicher Aufgabe, wodurch ihr auch die entsprechenden Mittel aus Stiftungen und ähnlichen Dotationen zufließen würden.

Im Denken der Liberalen war der Staat der Garant des Gedeihens der Schule, deren Wirksamkeit mit den äußeren Aufwendungen unabdingbar verbunden sei. Von Anfang an haben die Liberalen in der Ständeversammlung eine besondere Verpflichtung darin gesehen, den Staat auf die Fürsorge für die Volksschule als eine seiner vornehmsten Aufgaben hinzuweisen. Die Versammlung müsse es aussprechen, "daß sie die wahre Aufklärung des Volkes wolle, mithin auch zu dem einzigen Mittel, zur Verbesserung der Volksschulen, Alles, was an ihr liegt, beizutragen gedenke."[345] Diese durch das Budgetrecht der Stände besonders wirksame Möglichkeit der Liberalen, schulpolitisch Einfluß zu üben, haben sie auch eifrig benutzt. Mit besonderem Nachdruck wandten sie sich gegen die Zweckentfremdung der Mittel, die der Staat in der Säkularisation gewonnen und für die er die Verpflichtung übernommen hatte, sie in seinem Schulwesen zu investieren. Da andere Unterhaltsquellen nur spärlich flossen

und von ihnen daher keine wirklich spürbare Besserung zu erwarten war, monierten die Liberalen die "aus der Natur der Sache hervorgehende und durch öffentliche Verträge bestärkte Rechts- und Zwangspflicht des Staates", diese Mittel entsprechend zu verwenden.[346] Da diese jedoch in den Jahren der Teuerung und Kriegsnot weitgehend verbraucht worden waren, begann die jahrzehntelange Auseinandersetzung der Stände mit den jeweiligen Regierungen um die Höhe der finanziellen Beteiligung des Staates am Unterhalt der Volksschule. Die Verlegenheit, neue Quellen finden und erschließen zu müssen, läßt sich an so kuriosen Vorschlägen ablesen, durch eine Schaf-, bzw. Hundesteuer oder durch die Verwendung von Lottoerträgnissen die staatlichen Zuwendungen an das Volksschulwesen zu bessern.

Eine Vorstellung von den anfangs unseres Zeitraumes anstehenden Bedürfnissen vermittelt der erwähnte Bericht NIETHAMMERS vom April 1819,[347] in dem er auf "die eigentlichen Blößen" und "wahren Angriffspunkte" im bayerischen Volksschulwesen hinwies: die unbefriedigende Zahl und Einrichtung der Lehrerseminare, der Mangel an tüchtigen Schullehrern, die "abschreckende Hülflosigkeit" des ganzen Lehrerstandes nach den Teuerungsjahren 1817 und 1818, die fehlende Alters- und Hinterbliebenenversorgung.

Da der Staat gegen Ende der Regierung MAXIMILIANS I. immer am Rande des Bankerotts stand, war von ihm keine durchgreifende Hilfe zu erwarten. Ohne ihn aus seiner grundsätzlichen Verpflichtung zu entlassen, teils aber auch, weil prinzipielle Einsichten dafür sprachen, richtete sich der Blick der Liberalen, besonders der gemäßigten, auf das Verhältnis von Schule und Gemeinde. Sie erblickten in ihm "die natürliche Ordnung der Verbindlichkeit,"[348] wie sie auch in den herkömmlichen, gesetzlichen Formen des Schulunterhalts betont werde. "Wer hat zu bezahlen? der Vater? die Gemeinde? der Kreis? oder die ganz große Gemeinde: der Staat? Von diesen Vieren hat jeder etwas dazu beyzutragen."[349]

Führende Liberale, wie SOCHER und RUDHART, haben auf Entlastung des Staates plädiert, da nach den von ihnen betonten Grundsätzen des geltenden Rechtes und sachlicher Billigkeit diese Alternative die natürlichste und naheliegendste war.

"Wer den Entschluß faßt, sich zu verehelichen, nimmt die Pflicht auf sich, seine Kinder zu erhalten und zu erziehen... Es kann also Niemand fordern, daß der, der kein Kind erzeugt, oder seine Kinder schon erzogen hat, noch einmal für die übrigen mitbezahlt. Es ist Pflicht jedes Vaters für seine Kinder den Elementarunterricht zu bezahlen. Wann er aber aus Armuth nicht bezahlen kann, so fällt auch diese Pflicht hinweg. Der Schullehrer hat aber das Recht seinen Lohn zu empfangen. Wer zahlt jetzt? die Gemeinde! aber nicht des Unterrichtes, sondern der Armuth halber."[350]

Dieser liberalen Variante des Subsidiaritätsprinzips wurde während der folgenden Jahrzehnte nahezu wörtlich entsprochen.

Die Vertreter einer legalistischen Lösung des Schulunterhalts waren unter den Liberalen eine Minderheit, die guten Glaubens handelte, der Staat werde sich aus Gründen der ihn selbst erhaltenden Vernunft notwendigen Anpassungen nicht widersetzen und die Mittel für den Schulaufwand sukzessive vermehren. Den Vertretern einer entschiedenen Staatlichkeit hatte auf der ersten Ständeversammlung Stephani den Weg mit seiner Forderung gewiesen, den gesamten Schulunterhalt auf den allgemeinen Staatsetat zu legen. Er bemängelte, daß zur Erziehung besserer Pferde die vorhandenen Mittel weit ausreichender vermehrt worden seien als die zur besseren Bildung der gesamten Nationaljugend.[351] Solche provokanten Vergleiche finden sich auf späteren Landtagen umso zahlreicher, je weniger Neigung die Regierung zeigte, dem liberalen Verlangen nach merklicher Verbesserung der Etatmittel für Bildung und Erziehung nachzukommen. Der Abg. SCHEURING, ein Vertreter der fränkischen Opposition im Landtag 1831: "Es ist wirklich Schauder erregend, wenn man in manchen (Kreisen) Palläste aufsteigen sieht, die eine Million kosten, wie es bey derPinakothek der Fall ist, während in anderen Kreisen die Kirchen, Schulen und Gefängnisse verwittern."[352]

Für die Liberalen stand fest, daß für die Volksschulen immer am wenigsten aus der Staatskasse verwendet und ihnen, "außer mit leeren Worten", nicht in dem erforderlichen Maße geholfen würde. Das staatliche Finanzgebaren gegenüber der Volksschule überzeugte sie umso weniger, je offensichtiger wurde, daß diese ohne staatliche Hilfe nicht wirklich gefördert werden konnte. Ihre schulpolitischen Allgemeinwünsche - gute Schulhäuser und -räumlichkeiten, die zweckmäßige Gestaltung der Bildungseinrich-

tungen für die Lehrer selbst, eine angemessene Besoldung und Versorgung bei Alter und Dienstunfähigkeit, die Gestaltung des Volksschulwesens überhaupt[353] - waren gegen Ende unseres Zeitabschnittes auch nicht annähernd und schon gar nicht in ihrem Sinne verwirklicht. Im Gegenteil, die offensichtliche Not der Volksschule verlangte ihrer Meinung nach aus Gründen der Billigkeit, ja der Menschlichkeit dringende Hilfe, die in dem geforderten Umfange nur der Staat gewähren konnte.

> "Es ist keine Frage, daß hier geholfen werden muß, wenn man nicht die grosse Angelegenheit des teutschen Schulwesens größtentheils zu Grunde gehen lassen will. Sollte das richtig seyn, was seit einiger Zeit verlautet, und immer vernehmbarer hervortritt, daß die Regierung beabsichtige, die Schulen schlechthin nur als Gemeindesache zu betrachten, mehr und mehr ihre Beihilfe zu versagen, und dagegen die Gemeinden anzuhalten, für die Schulen, die ihnen gehören, allein zu sorgen? Sollte das wirklich richtig seyn, sich wirklich so verhalten, so könnte ich die armen Schullehrer nur im höchsten Grade beklagen, und die große und wichtige Angelegenheit des teutschen Schulwesens selbst nun als fast verloren betrachten."[354]

Das geringe Vertrauen in die Einsichtsfähigkeit der Gemeinden, die finanziellen Opfer zu bringen, die eine Volksschule unter den gegenwärtigen Umständen erfordere, aber auch die Ungleichheit ihrer finanziellen Kräfte, um die notwendige Einheitlichkeit ihres Niveaus zu sichern, verpflichte den Staat mehr denn je. Die nach zwei Erhöhungen seit 1837 unveränderte staatliche Schuldotation in Höhe von 600.000fl hielt mit der Bevölkerungszunahme und der Mehrung der Schulstellen, sowie mit der schwindenden Kaufkraft des Geldes nicht mehr Schritt. Trotzdem blieben alle Appelle an die "Weisheit der Staatsregierung" unerhört. Der Abg.WÜRTH, ein Pfälzer Liberaler, zog ein enttäuschtes Fazit aus dem Verhalten der Regierung gegenüber den liberalen Finanzforderungen für die volksbildende Schule. "Schulden haben wir gemacht über Schulden; für die Sache der Humanität, für die Sache des Volks, der Menschenliebe haben wir noch nichts gethan."[355]

Das war bestürzend angesichts der liberalen Überzeugung, daß die Grundlage der Volksbildung die Jugenderziehung in den Schulen ist und das für sie aufgewendete Kapital die reichsten Zinsen trägt.

345. Zusammenfassung

Die Bedeutung der liberalen Schulpolitik kann nicht aus ihren unmittelbaren Erfolgen erschlossen werden, denn solche blieben ihr im wesentlichen versagt. Sie liegt vielmehr in der Ausbildung und Akzentuierung charakteristischer Problemfelder und solcher Lösungsvorstellungen, wie sie die liberale Mentalität mit einer gewissen Zwangsläufigkeit forderte.

Ihre Schulpolitik ist mehr ein kulturethisches als ein sachpolitisches Programm. Das ist nicht zuletzt eine Folge der beständigen Nötigung zur Opposition gegen die Regierung und das politische Übergewicht der konservativen Doktrin. Der faktische Bestand der Volksschule als Staatsschule entsprach voll und ganz ihrer grundsätzlichen Haltung in der Schulfrage. "Etwas hat der Staat allein für sich. Er führt die Leitung und sorgt für die Heranbildung der Schullehrer, er bestimmt den Lehrplan, bezeichnet die brauchbaren Bücher, und mit einem Worte, er regiert das Schulwesen."[356]

Über dieses Einverständnis hinaus, wurde aber durch die liberale Schulpolitik deutlich, wie wenig die Schule schon damit gewonnen hatte, daß sie der Staat aus ihren alten Bindungen an Kirche und Gemeinde gelöst hatte; die ihr aufgetragenen höheren Anforderungen blieben ohne die mitwachsende Bereitschaft des Staates zu Hilfeleistungen vor allem finanzieller Art unerfüllbar. Auch die Bedeutung des Lehrerstandes, für die weitere Entwicklung der Volksschule eine conditio sine qua non, wurde durch die Schulpolitik der Liberalen in das rechte Licht gesetzt. Der Zusammenhang zwischen der pädagogischen Qualität des Volksschulwesens und der bürgerlich-wirtschaftlichen Sicherstellung der Volksschullehrer über die Notdurft des Lebens hinaus ist von den Liberalen mit Überzeugung dargelegt worden; sie wollten die mit der rechtlichen Loslösung der Schule von der Kirche zwangsläufig einhergehende finanzielle Abhängigkeit des Lehrers vom Staat nicht einfach den Gemeinden überlassen, sondern forderten seine Versorgung durch den Staat. "Zur unverdrossenen, freudigen, berufstreuen Pflichterfüllung gehört von außen auch eine möglichst gesicherte Stellung des Lehrers."[357]

Pädagogisches und politisches Interesse decken sich in diesem Zusammenhang vollkommen. Dieser Standpunkt der liberalen Schulpolitik hatte die in die aufgeklärte Rechtspraxis zurückweisende positive Einschätzung des Beamten als "Staatsdiener" zum Vorbild, die dessen staatsstützende Funktion durch einen weitgehenden Schutz seiner Person und seiner Lebensbedürfnisse honorierte. Mit der Forderung, dem Lehrer den Schutz und die Versorgung des Staates um seiner Bedeutung für das Staats- und Volkswohl willen zu gewähren, war auch in Bayern eine Entwicklung in Gang gebracht worden, die schließlich dann 1919 ihr Ziel erreichte und dem Volksschullehrer den Status des Staatsbeamten verlieh.

Die durch die Aufklärung vorbereitete Entscheidung, die Volksschule zu verstaatlichen, war nach den grundlegenden Verordnungen am Beginn des Jahrhunderts seit den zwanziger Jahren durch eine bloße Verwaltung in einem Stadium der Stagnation ihrer reformerischen Kraft verlustig gegangen. Demgegenüber bedeutete die liberale Schulpolitik, dals Ganzes gesehen, das Bemühen, die restaurative Haltung des Staates zu überwinden und die notwendige Administration der Schule durch ein genuin politisches und pädagogisches Gedankengut im Sinne selbstverantwortlichen Menschen- und Bürgertums zu beleben und weiterzuentwickeln. Dadurch wurde die Volksschule, welche durch die Verwaltungspraxis schon länger als "Staatsanstalt" betrachtet und behandelt wurde, als öffentliche Schule erst recht eigentlich zu einem Gegenstand der Politik. Ihre Bedeutung für die werdende Nation und die nationale Kultur, die von den beiden großen politischen Gruppen, den Konservativen und Liberalen, zwar erkannt, aber unterschiedlich beurteilt wurde, ließ sie in das Spannungsfeld geraten, das die politischen und weltanschaulichen Gegensätze der Grundkräfte in Staat und Gesellschaft bildeten und in dem sie zwischen Möglichkeit und Notwendigkeit um die Gestaltung der Volksschule rangen. Erst die revolutionären Entladungen des Jahres 1848 führten auch in der Schulpolitik zu einer Entscheidung zugunsten der konservativen Kräfte.

4. DIE SCHULPOLITIK DES STAATES

40. Die staatliche Schulpolitik bis zum Regierungsantritt KÖNIG LUDWIGS I.

Mit einer imponierenden Fülle gesetzgeberischer Maßnahmen hatte der neue bayerische Staat in den ersten zwei Jahrzehnten seines Bestehens das Volksschulwesen seiner alleinigen Leitung unterstellt und einheitlich geordnet. Durch diese umwälzende Neuordnung, im wesentlichen von ZENTNER und NIETHAMMER gelenkt, war der staatliche Anspruch auf die Volksbildung durchgesetzt und die katholische Kirche als traditioneller Träger des bayerischen Schulwesens abgelöst worden. Die mit dem "System MONTGELAS" identische Staatsauffassung hatte die bisher zwischen Staat und Kirche geteilte Zuständigkeit und Verfügungsgewalt über die Volksschule Schritt für Schritt in die Verantwortung der weltlichen Gewalt von Staat und Gemeinde überführt.[358] Der Anteil des Staates umfaßte die Verwaltung des Volksschulwesens durch eine zentrale oberste Schulbehörde,[359] die Einführung der allgemeinen Schulpflicht und die verbindliche Zielsetzung der Schularbeit durch die Aufstellung einheitlicher Landeslehrpläne.[365] Diesen Maßnahmen lag das gleiche Prinzip zugrunde: eine energisch gehandhabte Souveränität des Staates. "Mit einer staunenswerten Selbstsicherheit sah sich der Staat als Herr über Leben und Lebende."[361]

Die besonderen Anstrengungen der staatlichen Schulpolitik hatten, unter Einbeziehung vorhandener Einrichtungen, den empfindlichsten Stellen des Volksschulwesens gegolten: der Lehrerbildung und dem Unterhalt der Schulen. Das Unterhaltsproblem blieb ein neuralgischer Punkt, da sich der Staat zu keinem ausreichenden Einsatz seiner Mittel entschließen konnte. In der Lehrerbildung hingegen, deren Neuordnung eher einem Neubau glich, hatte die kundige Hand NIETHAMMERS das herrschende System der Unzulänglichkeit an der Wurzel gefaßt.

> "Da es für die wichtige Angelegenheit einer gründlichen Verbesserung der Volksschulen die erste Bedingung ist, solche Schullehrer zu bilden, welche nicht blos die den Volksschulen vorgeschriebenen Lehrgegenstände nothdürftig erlernt, und sich zu einer mechanischen Mittheilung derselben mit Mühe gewöhnt haben, sondern durch verständige Unterweisung in

mehreren nützlichen Kenntnissen zum eigenen Nachdenken erweckt, auch bei ihren Schülern den Unterricht zur Erweckung des Geistes zu benützen verstehen; eine solche Bildung der Schullehrer aber sich mit der Sicherheit und in der gleichförmigen Ausdehnung, die zu einer allgemeinen Verbesserung der Volksschulen nothwendig ist, nicht erwarten läßt, so lange die Vorbereitung für den Schuldienst nicht unter s strenger Aufsicht geleitet, und durch eine hinreichende Anzahl zweckmäßig eingerichteter Institute unterstützt wird, so haben Wir nöthig erachtet, auf diesem Zweig des öffentlichen Unterrichts eine besondere Sorgfalt zu verwenden."[362]

In seinen Berichten während der folgenden Jahre hat NIETHAMMER immer wieder das Bedauern ausgesprochen, daß durch die Ungunst der Zeitverhältnisse "die Kräfte und Mittel des Staates für andere Zwecke zu sehr in Anspruch genommen waren, um in den Zweigen der inneren Verwaltung bedeutende Verbeßerungen unternehmen zu können."[363] 1823 erging eine Anordnung, "daß künftighin alle in den Volksschulen anzustellenden Lehrer in den Schullehrer-Seminarien gebildet werden sollen."[364] Damit war die Besuchspflicht der Seminare endgültig durchgesetzt und die Lehrerbildung vereinheitlicht. NIETHAMMERS Hinweis auf "den durch nichts abzuläugnenden Mangel an tüchtigen Schullehrern, der so groß ist, daß, wenn im Augenblick alle untüchtigen Lehrer beseitigt und alle Schulstellen zu(r) Besetzung mit durchaus würdigen Lehrern hinlänglich dotirt werden könnten, eine hinlängliche Zahl würdiger Lehrer bei weitem nicht aufzuweisen wäre,"[365] läßt erkennen, wie langsam die Besserung der Verhältnisse vor sich ging. Dennoch hat gerade hierin die Regierung, von NIETHAMMER auf den richtigen Weg gewiesen, am entschiedensten ihren Willen zur Besserung der Verhältnisse bekundet. STEPHANI, als Kreisschulrat mit der Praxis durch Augenschein vertraut, hat den allgemeinen Eindruck vom Erfolg der bisherigen Bemühungen wiedergegeben: "Man hat in Bayern schon lange einen Anfang in Verbesserung des Volksschulwesens gemacht...Viel ist hierin unstreitig in Bayern geschehen, das gesteht uns lobpreisend ganz Deutschland zu.Sehen wir aber auf das, was noch geschehen soll und muß, so müssen wir ehrlich gestehen, daß auch bei uns im Ganzen noch wenig geschah und noch unendlich vieles geschehen muß."[366]

Die staatliche Schulreform war 1809 im wesentlichen zu Papier gebracht; das napoleonische Debakel hinderte ihre Durchführung. Auch nachher unterblieben neue Initiativen in der Schul-

politik, da wichtigere innenpolitische Probleme die Aufmerksamkeit und Kraft von Regierung und Öffentlichkeit beanspruchten. Auch die Anregungen der ersten Landtage übten auf die Regierung keine sonderlichen Wirkungen aus; Schulfragen fanden in den Landtagsabschieden nur eine unverbindliche Erwähnung. NIETHAMMER arbeitete entsprechend dem Wunsche der Stände nach einem neuen Schulplan an der Revision seines Lehrplans von 1811. Er forderte im Hinblick auf den Antrag der Stände von Distriktschulinspektoren gutachtliche Stellungnahmen, die er zu einem detailierten Bericht verarbeitete und anfangs 1822 dem Ministerialrat v. STURMER vorlegte.[367] Zu einer eigentlichen Neubearbeitung kam es jedoch nicht. NIETHAMMER empfahl dagegen sein altes Sorgenkind, die Lehrerbildung: "Allein es ist ein Hauptpunkt, der allen anderen Verbesserungsversuchen in dem Volksschulwesen vorausgehen muß, unaufschieblich zur Sprache zu bringen, nämlich die Einrichtung genügender Bildungsanstalten für die Volksschullehrer."[368]

Die Regierung hielt damit den Antrag der Stände für genügend berücksichtigt und von dort erfolgte zunächst auch keine weitere Erinnerung. Ein lustloser Alltag, mit ebenso alltäglich-routinehaften Quisqulien ausgefüllt, kennzeichnet die Schulpolitik der letzten Regierungsjahre des alternden ersten Bayernkönigs MAXIMILIAN. Es war die erschöpfte Ruhe nach den gewaltigen Anstrengungen zweier Jahrzehnte, belastet durch wirtschaftliche Schwierigkeiten und die Einsicht, daß die Neuordnung im Innern mit schwerwiegenden Fehlern behaftet, letztlich Stückwerk geblieben war. In der Mitwirkung des Kronprinzen LUDWIG am Verfassungswerk und im Sturz MONTGELAS erkannte die spätere Geschichtsschreibung jene symbolkräftigen Ereignisse, die den Aufgang einer neuen Epoche bayerischer Staatlichkeit einleiteten, welche anderen Grundlagen und Prinzipien in der Leitung des Staates folgen wird.

Am 24. Oktober 1825 bestieg der Sohn MAXIMILIANS als LUDWIG I. von Bayern den Thron. Er gilt noch heute als ein "Urbild königlicher Selbstherrlichkeit und Schützer von Religion und Kirche."[369] Seinem Herrscherwillen konnte sich auch die Schulpolitik nicht entziehen; aus der "staatlichen" Schulpolitik wurde während der Dauer seiner Regierung im Prinzip eine "königliche". Was von seinem letzten Minister, CARL von ABEL, gesagt werden konnte, gilt uneingeschränkt von allen verantwort-

lichen Ministerpersönlichkeiten: "Der König gab den Kurs an, Abel war der, wenn auch gewandte, geistreiche Vollstrecker des königlichen Willens,..wohl wissend, wie sein königlicher Herr dachte."[370]

41. Die Volksschulpolitik KÖNIG LUDWIGS I.

410. Zum Verständnis ihrer Voraussetzungen.

Es bedarf an dieser Stelle keiner eingehenderen Begründung, warum die Darstellung der staatlichen Schulpolitik in der Regierungszeit LUDWIGS I. (1825 - 1848) mit dem Anteil des Königs beginnen muß. Die Geschichtsschreibung spricht von einer ludovizianischen Ära und anerkennt damit, daß dieser König seine staatsrechtliche Stellung als konstitutioneller Monarch mit dem schwungvollen Eifer einer politisch ambitiösen Persönlichkeit erfüllte. Auch in der Schulpolitik nahm er die erste Stelle unter ihren Initiatoren ein. Sein Selbstverständnis von den Aufgaben und der Würde eines Herrschers ließ im Prinzip kein andere Möglichkeit zu, wenn auch die äußeren Anlässe seines schulpolitischen Handelns unterschiedlicher Art waren. Ihre inneren Gründe bildeten eine Einheit, die sich aus den Wesensmerkmalen seiner Persönlichkeit aus seiner staats- und kirchenpolitischen Auffassungen zusammenfügte und das Verhältnis des Königs zu allen geistigen und politischen Strömungen seiner Zeit beeinflußte. Diese "Elemente" seiner Schulpolitik, die letztlich bei ihm den Primat des Politischen vor dem Geltungsanspruch pädagogischer Sachverhalte bewirkten, sind zunächst näher zu bestimmen.

Die P e r s ö n l i c h k e i t des Königs ist vielfach und erschöpfend geschildert worden. Seine Entwicklung hat der Charakter und die kirchlich-gläubige Weltanschauung seines priesterlichen Erziehers SAILER tief und nachhaltig geprägt. Diesem erzieherischen Einfluß entstammte die Abneigung gegen MONTGELAS, den der Kronprinz als einen Aufklärer und Kirchenfeind bekämpfte. Von daher eignete ihm zeitlebens eine Ablehnung religiöser Lauheit und konfessioneller Ungebundenheit und die erklärte Antipathie gegen die unhistorischen Züge in der Regierungsweise MONTGELAS und den undeutschen Kosmopolitismus

der Generation seines Vaters.[371]

Aus der Begegnung mit JOHANN MICHAEL SAILER während der Landshuter Studienzeit entstand die unverlierbare Orientierung seiner politischen Grundsätze am Ideal einer innerlich vertieften Religiosität. Um ihretwillen war er nie ein Freund oder gar Parteigänger des weltanschaulichen Liberalismus, wenn er auch glaubte, liberalen politischen Grundsätzen in der Regierung folgen zu müssen. Spätere Ereignisse haben seine weltanschaulich konservative Grundhaltung nur noch verstärkt und ihn zur Preisgabe seiner politischen Liberalität veranlaßt.[372] Man hat den König deswegen für einen wandelbaren Charakter gehalten und auf den entscheidenden Umschwung seiner politischen Haltung seit dem Landtag von 1828 hingedeutet.[373] Demgegenüber hat F.KOEPPEL darauf hingewiesen, daß der angebliche Abfall LUDWIGS von den liberalen Ideen seiner Kronprinzenzeit nicht als unsicheres Schwanken zwischen wechselnden Einflüssen gedeutet werden dürfe.[374] Das bestätigt auch eine der jüngsten Würdigungen seiner Persönlichkeit:

> "KÖNIG LUDWIG hat der Mit- und Nachwelt manches Rätsel aufgegeben, wozu nicht wenig beitrug, daß das Wort ihm rasch über die Lippen kam, daß ihn die geistreiche Prägung reizte, ihre Wirkung, die Verblüffung, die sie bei seinem Gegenüber auslöste..LUDWIGS Grundhaltung war, bei allen Schwächen, r e l i g i ö s, eine auf die christliche Offenbarung gegründete Religiosität, die ursprünglich war, unproblematisch, frei von Skepsis wie von Unduldsamkeit, und seine Grundhaltung war k o n s e r v a t i v, ein Konservativismus, der gewonnen war aus dem Gegensatz zu seiner Zeit und in anderem Sinne aus der Bejahung seiner Zeit."[375]

Damit ist sein Verhältnis zu den geistigen und politischen Z e i t s t r ö m u n g e n schon vorgezeichnet. Da er "nie ein echter Liberaler, sondern immer schon Romantiker war",[376] religiös seinem Wesen, katholisch seiner Erziehung nach, hat "die Gedankenwelt des aufgeklärten, sich emanzipierenden Bürgertums"[377] keine wirkliche Anziehungskraft auf ihn ausüben können.

Bei seinem Regierungsantritt wurde er von den Anhängern der verschiedensten Richtungen als ihren Zielen nahestehend und für ihre Wünsche aufgeschlossen begrüßt und der geradezu hektische Eifer, mit dem er die Staatsführung handhabte und Maßnahmen auf den verschiedensten Gebieten einleitete, schien ihnen allen Recht zu geben. Dennoch trennt eine deutliche Scheidelinie die verschiedenen Bereiche. Während der König in der all-

gemeinen Staatsverwaltung lange in ihm gereifte, wenn auch nicht immer glückliche Reformpläne zu verwirklichen begann und dabei einer weltanschaulich wie politisch liberalen Persönlichkeit wie ARMANSPERG sein Vertrauen schenkte, folgte er in der Kultur- und Schulpolitik von Anfang an religiösen und dynastisch-konservativen Regungen. Der Einfluß SAILERS und die Tätigkeit EDUARD von SCHENKS, der seit 1825 im Obersten Kirchen- und Schulrat den Widerstand ARMANSPERGS gegen die kirchenfreundliche Politik des Königs zu neutralisieren suchte und diesen schließlich 1828 auch als Innenminister ablöste, sind entsprechende Indizien.

Die K i r c h e n p o l i t i k LUDWIGS I. ist wegen des verwandtschaftlichen Zusammenhanges mit der Schulpolitik von Interesse. Dem König standen sowohl die Folgen aufgeklärter Kirchenfeindlichkeit im sittlich-religiösen Verhalten des Volkes vor Augen als auch der Niedergang der Kirche in der Säkularisation, die die Kirchenhoheit des Staates durchgesetzt hatte. Er bemühte sich, das Verhältnis von Staat und Kirche aus religiösen und historischen Motiven neu zu beleben und die kultur- und geschichtsträchtige Verbundenheit von Kirche und Staatsvolk in der Vergangenheit als sicherste Stütze der monarchischen Staatsform zu restaurieren. Das Vorbild SAILERS und die persönlichsten Wünsche des Königs fanden sich zu einer wirksamen Synthese, um die antikirchliche Mentalität der Montgelaszeit durch eine Bewegung religiöser und kirchlicher Erneuerung zu überwinden. Diese Bewegung war durch ihre Zielsetzung wesentlich eine Aufgabe der religiösen und politischen Volkserziehung. Die ethische Macht des Christentums sollte mit Hilfe eines in kirchlicher Disziplin und Frömmigkeit erzogenen Priesterstandes die vernachlässigte Religiosität des Volkes erneuern und so den verläßlichen Schutz gegen alle antimonarchischen Tendenzen der Zeit bieten.[378] Von ihr erwartete der König "die Heilung der Gebrechen unserer Zeit",[379] die er nach den Ereignissen der Jahre 1830 bis 1832 offenkundig geworden sah. So folgte der König dem Mahnruf von GÖRRES, der Kirche wieder die Erziehung des Volkes anzuvertrauen, damit er die ihm von der Geschichte überantwortete Aufgabe, die "Vereinigung der Religion und der monarchischen Grundsätze mit der Freiheit,

des Glaubens mit dem Wissen",[380] mit Beharrlichkeit erfüllen könne. Die staatsrechtlich vorgezeichnete Grenze zwischen Verchristlichung und Verkirchlichung des staatlichen Lebens blieb dabei nicht immer deutlich geachtet; sie führte zu den bekannten Konflikten der späteren Regierungsjahre KÖNIG LUDWIGS, durch die er nicht nur mit der verfassungsmäßigen Parität des Staates gegenüber den christlichen Bekenntnissen sondern auch mit seinen eigenen staatskirchenrechtlichen Grundsätzen in Widerspruch geriet.

Schließlich ist die S t a a t s a u f f a s s u n g und das darin begründete R e g i e r u n g s s y s t e m des Königs für das Verständnis seiner Schulpolitik von Bedeutung. LUDWIG I. war nicht zum konstitutionellen Monarchen geboren. Für ihn war nicht der Staat, sondern das Königtum, nicht das Ministeramt, sondern die königliche Selbstherrlichkeit der Inbegriff seiner Staatsauffassung. Er unternahm "den ebenso kühnen wie einzigartigen und den Tendenzen der Zeit ins Gesicht schlagenden Versuch, romantische Ideale in die harte Wirklichkeit staatlichen Lebens umzusetzen."[381] Die verfassungsmäßigen Beschränkungen hinderten ihn nicht, den Staat patriarchalisch zu regieren und der Politik seinen persönlichen Willen aufzuprägen. Ob er fortschrittlich oder reaktionär regierte, er folgte dabei keinem Zugeständnis an unabhängige und eigenständige politische Kräfte und Institutionen, sondern einzig den Prärogativen des geborenen Souveräns. Er erfüllte die konstitutionellen Pflichten des regierenden Monarchen, ließ aber nie Zweifel aufkommen, daß in der freiwilligen Selbstbeschränkung, welche die Verfassung vom König forderte, keine Preisgabe der königlichen Souveränität zugunsten einer solchen des Staates oder gar des Volkes gesehen werden dürfe. Sobald die Stände und die öffentliche Meinung am Beginn der dreißiger Jahre stärker auf ihre Rechte pochten als es dem König zulässig schien, wehrte sich sein autokratische Natur heftig gegen solche Versuche; er war künftig noch strenger darauf bedacht, alle Maßnahmen der Regierung als Veranlassungen seiner königlichen Person zu reklamieren.[382]

Selbstverständlich sollte auch durch die Schulpolitik des Staates nicht der Anschein erweckt werden, was geschehe, komme ohne sein persönliches Zutun in Gang. Seine Minister

haben dieser Empfindlichkeit des Königs Rechnung getragen.

So lange er regierte, hielt der in seiner Persönlichkeit und in seiner Staatsauffassung begründete Widerstand gegen eine Bevorrechtung des konstitutionellen Systems an. Als 1848, "nachdem die Empörung gesiegt",[384] sein monarchischer Stolz ihm den Preis des Thronverzichts abverlangte, schrieb er resigniert: "Regieren konnte Ich nicht mehr und einen Unterschreiber abgeben wollte Ich nicht."[385] Der König hatte sich durch seine "selbstgewollte Isolierung" seine Entschlußfreiheit bis zuletzt bewahrt.[386] Gestützt auf ein ausgeklügeltes System der Kabinettsregierung, wußte er jeden Anschein zu vermeiden, daß im Staat etwas gegen seinen Willen geschehe. Die Schulpolitik ist kein davon auszunehmender Bereich, auch für ihn trifft das Urteil M.DÖBERLS zu: "Wenn je von einem Obrigkeitsstaat im Gegensatz zum Volksstaat gesprochen werden konnte, so berechtigte die Regierung KÖNIG LUDWIGS I. dazu."[387]

Zum Verständnis seiner Schulpolitik gehört letztlich die Einsicht, daß sie in einer unlösbaren Einheit mit den universalen Zielsetzungen seiner K u l t u r p o l i t i k gesehen werden muß. Alle kultur- und schulpolitischen Maßnahmen, die er veranlaßte, waren Bestandteile eines "im höchsten Sinne gewollten Aufbauprogramms",[388] das es unternahm, die Werte des Christentums und des monarchischen Prinzips zu einer staatsprägenden Synthese zu vereinen. Dieses kulturpolitische Programm setzte sich in einen bewußt kämpferischen Gegensatz zur aufgeklärten Kulturpolitik MONTGELAS und ihrer radikalen Geschichtslosigkeit.[389] Es war zugleich der energische Aufbruch in eine neue Epoche politischer und kultureller Staatsgestaltung, die sich dem Brauchbaren der jüngsten Vergangenheit zwar nicht verschließen, sich mit ihren Schwächen aber auch nicht abfinden wollte.[390]

411. Die Reformpolitik des Königs (1825 - 1831)[391]

Das Volksschulwesen stand zunächst weniger im Blickfeld großangelegter Reformen[392] als die höheren Schulen. Diese hatten unter dem Einfluß von Aufklärung und Säkularisation fühlbare Einbußen an ihrer kirchlich geprägten Bildungstradition erlitten und auch ihre geistige Substanz - wesentlich von den

alten Sprachen und der Geschichte getragen - war weitgehend zugunsten eines utilitären Realismus preisgegeben worden.[393] An dieser Situation hatte zwar der Neuhumanismus in der Ära ZENTNERS und NIETHAMMERS entscheidende Korrekturen vorgenommen, aber noch lastete auf dem höheren Schulwesen der Vorwurf der Irreligiosität vieler Studiendirektoren und -lehrer.[394] Es fehlte der "innere Friede", der den Studienanstalten vor allem aus dem Kreise der Konföderierten um den Würzburger Weihbischof GREGOR ZIRKEL gewünscht wurde:

> "Dieser innere Friede, der die schöste Belohnung der Regierungen, ihr Stolz und ihre Freude ist, weil er das Glück der Völker ausmacht, hängt von der Rückkehr jener Gesinnungen und Gesittungen ab, welche nach der Erfahrung von vielen Jahrhunderten als die einzig dauerhafte und sichere Grundlage der bürgerlichen Ordnung bewährt sind, und aus der christlichen Religion, als der Quelle des Glaubens, der Hoffmung und der Liebe fließen, welche die Grundpfeiler der Thronen, die Triebfeder der edelsten Handlungen und die Quelle des häuslichen Glückes sind."[396]

In einer Eingabe an KÖNIG MAXIMILIAN I. hatte noch 1824 der Bischof von Würzburg, FRIEDRICH VON GROSS, den Mangel solcher Gesinnung unter den Gymnasialrektoren und Kreisschulräten beklagt.[397] Mit LUDWIG I. war nunmehr ein Regent auf den Thron gekommen, der dazu neigte, die Erziehung und Bildung der Jugend im Geiste SAILERS aus ihrem religiösen Wesen zu verstehen und alle sachlichen und personellen Hindernisse einer so gearteten Erziehungs- und Bildungspraxis in den staatlichen Schulen zu beseitigen.

Wenige Wochen nach dem Regierungsantritt erfolgten zwei wichtige Veränderungen im Aufbau der Schulverwaltung und Schulaufsicht: die Formationsänderung der Ministerien vom 9.XII.1825[398] und die Neuordnung des Wirkungskreises und des Geschäftsganges der obersten Verwaltungsstellen in den Kreisen.[399] Diese Änderungen erfolgten als Teil der staatlichen Verwaltungsreform, die der König von langer Hand vorbereitet hatte und nun einzuleiten begann. Sie waren zugleich die unmittelbare Auswirkung eines kulturpolitischen Richtungswechsels, da sie dem Monarchen die Möglichkeit gaben, gleichgesinnte Persönlichkeiten als Anwälte seines Willens an einflußreiche Stellen zu bringen.

§ 13 der Formationsordnung vom 9.XII.1825 stellte die Errichtung einer eigenen Ministerialsektion für Kirchen- und

Schulfragen in Aussicht, die als "Oberster Kirchen- und Schulrat" am 17.XII.1825 ihre Tätigkeit aufnahm.[400] Leiter dieser dem Innenminister unterstellten Behörde wurde EDUARD von SCHENK. Damit war der Schulsektor einem Manne anvertraut, der gegenüber dem amtierenden Innenminister, Graf ARMANSPERG, die monarchisch-konservative Linie des Königs vertrat. SCHENK besaß das Vertrauen LUDWIGS und insbesondere SAILERS, der ihn in einem Gutachten vom 4.IV.1823 dem damaligen Kronprinzen für eine solche Stelle als "ausgezeichnet durch wissenschaftliche und religiöse Bildung, wie durch Geschicklichkeit in öffentlicher Geschäftsführung" empfohlen hatte.[401] SCHENK bot auch die absolute Gewähr dafür, "in Bezug auf Kultus und Schulwesen unbedingt den erklärten Willen seines Monarchen zu befolgen."[402]

Das Verhältnis zwischen ARMANSPERG und dem unterstellten SCHENK war von Anfang an sehr gespannt. Beide waren in der Sache und durch persönliche Wesensmerkmale Gegner; ihre Auseinandersetzungen hatten darüber hinaus den Charakter von Kämpfen um die Prinzipien der Staatspolitik, die keine Versöhnung der Gegner erwarten ließ. Konträre Überzeugungen rangen um Sieg und Niederlage. Einer Aufgabenstellung des Ministeriums, wie sie SAILER in dem Gutachten für den Kronprinzen LUDWIG skizziert hatte, war eine Persönlichkeit wie ARMANSPERG nicht zu verpflichten:

> "Das Ministerium des Innern, als Ministerium des Kultus und des öffentlichen Unterrichts - als höchste Intendanz der geistigen und moralischen Nationalbildung - hat es zu seiner höchsten Angelegenheit zu machen, daß nicht blos das Konkordat, welches zum Staatsgesetz geworden ist, in Vollzug gebracht, sondern durch alle Institutionen auf den Geist der Religiosität in den Völkern gewirkt werde.."[403]

Daher hat erst die Ablösung ARMANSPERGS durch SCHENK am 1.IX.1828[404] die Voraussetzung geschaffen, um eine Reform des Schulwesens im Geiste SAILERS durchführen zu können.[405]

Zunächst erfolgten weitere personalpolitische Änderungen. Keiner der unter ZENTNER tätigen Beamten der Ministerialsektion, unter ihnen NIETHAMMER, wurde im Obersten Kirchen- und Schulrat weiter verwendet. Die neuen Räte, zwei Katholiken[406] und ein Protestant,[407] waren keine eigentlichen Schulfachleute; sie hatten sich durch hervorragende Qualifikationen in ihrer bisherigen Tätigkeit empfohlen. Im annähernd gleichen Lebensalter

wie der König selbst, sind sie ein Beispiel für den Generationswechsel, der sich im natürlichen wie im übertragenen Sinne vollzog.

Umgekehrt fühlte sich der König durch Verdienst und Alter nicht gebunden, wenn ihm eine Persönlichkeit oder eine Institution nicht die Gewähr zu geben schien, einer kirchlich-konservativen Bildungs- und Kulturpolitik mit Überzeugung zu dienen. Das kam deutlich bei der Aufhebung der Kreisschulbehörde zum Ausdruck, welche die Formationsordnung vom 17.XII.1825 anordnete.[408] Damit war auch die Tätigkeit der Kreisschulräte beendet, die teilweise seit Beginn der neubayerischen Ära den staatlichen Schulherrn in den Provinzen vertreten hatten. Das Beispiel von GRASER in Oberfranken und BUTENSCHÖN in der Pfalz läßt den Schluß zu, daß die Zwangsquieszierung dieser weltanschaulich an ihrer Stelle untragbar gewordenen Persönlichkeiten mit der vorgegebenen Einsparung von Etatmitteln nicht ausreichend begründbar ist.[409] Es war ein Revirement, bei dem der Vorteil einer an sich geringen Einsparung[410] nicht den Ausschlag gab, sondern wohl nur einen Vorwand lieferte. Noch auf dem Landtag 1831, als die II.Kammer ihre ursprüngliche Zustimmung zur Auflösung dieser selbständigen Fachaufsichtsbehörde wegen der Mängel widerrief, die sich ergeben hatten, klang im Reichsrat der Groll über die Tätigkeit der ehemaligen Kreisschulräte nach."Die verkehrte Richtung vieler Volksschulen sey das Werk ehemaliger Kreis-Schulräthe, die unter den Lehrern den Samen eitler Thorheit ausgestreut haben."[411] Am Verdienst dieser Persönlichkeiten für das bayerische Volksschulwesen kann dennoch nicht gezweifelt werden. Ihre Entlassung ist aber ein Hinweis, wie tief und heftig die Empfindungen des Königs gegen den Geist waren, den zu überwinden er sich zum Ziel gesetzt hatte. Die Kreisschulräte mußten abtreten und ihre Funktion blieb unersetzt, auch wenn dadurch dem Schulwesen, wie die nächsten Jahre bewiesen, "ein schwer auszumessender Schaden" entstand.[412] Angesichts der umfangreichen und opfervollen Tätigkeit der Betroffenen und der nachteiligen Folgen durch die nunmehr verwaiste Schulaufsicht in den Kreisen besteht dieses Urteil über die überstürzte Maßnahme zu Recht.

Die Kreisregierungen standen der neuen Situation ziemlich ratlos gegenüber. In Würzburg wurde der als Kreisschulrat amtierende RIEL unter beträchtlicher Minderung seiner Bezüge vorläufig im Dienst belassen. Seine endgültige Entfernung erfolgte im November 1826, da der König seine weitere Verwendung nicht wünschte.[413] Die verlassenen Geschäfte sollten amtierenden Räten zugeteilt werden. Dagegen macht der Regierungspräsident, Freiherr ZURHEIN, Bedenken geltend:

> "Das wichtige Referat über das Schulwesen erfordert nach meiner Ueberzeugung nicht nur die gewöhnliche Bildung eines Geschäftsmannes, sondern auch die speciellen Kenntniße eines Pädagogen. Nebst diesem wahre Liebe für dieses Fach, verbunden mit einer aechten Religiosität, sehr rühmenswerthe Eigenschaften eines Mannes, dem die obere Leitung der Jugendbildung eines so ausgedehnten Kreises anvertraut ist."[414]

Als nach unzulänglichen Zwischenlösungen eine Ratsstelle zugeteilt wurde, erhielt der Regierungsrat FRÖHLICH das Referat, "weil er der zweitjüngste Rath ist, und anzunehmen war, daß er sich mehr als die übrigen ältern Räthe in dieses neue Fach einstudiren würde."[415] Den Kammern des Inneren bei den Kreisregierungen standen demnach für die Schulaufsicht nur juristisch gebildete Verwaltungsfachleute zur Verfügung. Dadurch kam die direkte Schulaufsicht der Lokal- und Distriktsschulinspektionen vermehrt zur Geltung und damit der kirchliche Einfluß. Auf diese indirekte Weise trug die Verwaltungsreform im Schulwesen dazu bei, die schulpolitischen Zielsetzungen des Königs zu verwirklichen.

In diesem ersten, liberalen Tendenzen in der Staatsverwaltung im allgemeinen aufgeschlossenen Abschnitt seiner Regierung hat die Volksschulpolitik weiter keine unmittelbaren Anregungen des Königs erhalten. Die Entwicklung schien einer steten, aber langsamen Hinwendung zu den religiös-kirchlichen Intentionen im Volksschulwesen zu folgen, die sich durchsetzen würden, nachdem die entsprechenen äußeren Voraussetzungen geschaffen worden waren. Die nachhaltige Enttäuschung des Königs durch die Ereignisse der Jahre 1830/32 trug schließlich dazu bei, die Entwicklung im Volksschulwesen zu beschleunigen, ihr aber auch eine von Mißtrauen und Furcht gezeichnete Richtung zu geben.

412. Der konservativ-reaktionäre Kurs (1832 - 1848)[416]

Der unbedingte Wille des Königs, Bayern glücklich zu machen, hatte ihn anfangs zu einem geradezu hektischen Regierungseifer angespornt und zu einer so selbstherrlichen Handhabung seiner Stellung als Monarch eines konstitutionellen Staates veranlaßt, daß die verfassungsbewußt denkenden Kräfte im Lande von wachsender Unruhe erfüllt wurden. Die Presse, jeder Zensur ledig, verbreitete Kritik und Widerspruch, die in den Ständen, unter der Beamtenschaft und in der Bevölkerung ein lebhaftes Echo auslösten. Der für Zweifel an seiner liberalen Gesinnung äußerst empfindliche König fürchtete, eine solcherart freisinnige Haltung schwäche unfehlbar das monarchische Prinzip, wie er es verstanden wissen wollte. Als schließlich die Pariser Julirevolution von 1830 auch Bayern von der Pfalz her beunruhigte und im Landtag 1831 durch eine Reihe besonders ungünstig aufgenommener Maßnahmen des Königs die Bildung einer radikalen liberalen Opposition gefördert wurde, die auch vor der Person des Königs nicht einhielt,[417] sank dessen Neigung, nicht nach dem Buchstaben, sondern nach dem Geist der Verfassung zu regieren, rasch auf den befürchteten Tiefpunkt ab. In äußerst gereizter Stimmung erklärt er: "Nichts als Tadel, wo man Dank verdient, keine Anerkennung, Beschuldigung auf Beschuldigung."[418] Er zog aus seiner Beurteilung der politischen Situation den Schluß, daß die liberale Idee latent den Keim der Revolution in sich trage und diese zwangsläufig heraufbeschwöre, wenn ihr nicht Einhalt geboten werde. Damit war sein Glaube an die Richtigkeit des bisher von ihm verfolgten freiheitlichen Kurses erschüttert. Die Furcht vor einer Revolution und die durch nicht immer ungerechte Angriffe verletzten Gefühle einer impulsiven Herrschernatur, unverwindbare Verärgerung über die Verkennung seines Willens und der Einfluß politisierender Kreise lenkten sein ganzes Sinnen und Trachten darauf, "den eisernen Ring zu sprengen, der sich um das monarchische Prinzip zu legen und ihm die Säfte des Lebens abzuschnüren droht."[419]

In diesen unglücklichen "Bann der Revolutionsfurcht"[420] von dem sich der König faszinieren ließ, geriet besonders auch das Volksschulwesen, das ihm durch das betonte Interesse der

Liberalen als eine der Wurzeln des Übels erschien. In einer Reihe von Kabinettsschreiben an den neuernannten Innenminister FÜRST ÖTTINGEN-WALLERSTEIN entwarf er die Leitlinien einer "religiös-monarchischen Reform des Volksschulwesens"[421] und beauftragte ihn, sie unverzüglich durchzuführen:

> "Jeder Tag wirket heillos. Ich will, daß Sie sich mit diesem höchst wichtigen Gegenstande ungesäumt beschäftigen und Mir ehestens Ihre Anträge vorlegen, damit zugleich mit dem neuen Schuljahre das Beßere ins Leben trete."[422]

Der König äußerte in diesen Schreiben eigene Vorstellungen über Ziele und Inhalte der Volksschule, die er die "Grundsäule der Organisation" des Schulwesens nannte und die ihn daher auch am meisten beschäftigte:

> "Es ist das höchste Bedürfniß für die Heilung der Gebrechen unserer Zeit, die Volksschule so einzurichten, daß eine sittliche, rechtliche und religiöse Bildung, nicht aber bloß ein schwölstiges Wißen mit den daraus hervorgehenden Anmaßungen erwirkt werde."[423]

Die Enttäuschungen, die ihm die Ereignisse der jüngsten Vergangenheit bereitet hatten, hielt er für die bösen Früchte solcher Anmaßungen; sie schmerzten ihn geradezu körperlich. Vor ihm standen "die zahllosen Beispiele von Unzufriedenheit, Widersetzung, Anmaßung, Lieblosigkeit, Ungenügsamkeit."[424] Alle Erfahrungen menschlicher Unzulänglichkeit bekamen dadurch ein politisches Attribut und es ist unschwer zu erkennen, daß er die Gründe für die "heillose" Entfremdung des öffentlichen Lebens von der königlichen Gesinnung, die einzig auf das Glück des Volkes sah, besonders in der Untauglichkeit der Volksschulbildung suchte, Fähigkeiten der Einsicht und Empfindungen der Dankbarkeit gegenüber seinen Strebungen zu erwecken. Die intellektualisierte Volksschule hatte seiner Überzeugung nach die Freisinnigkeit der öffentlichen Meinung mitzuverantworten, da sie ihre eigentliche Bestimmung verfehlt und eine Richtung angenommen hatte, die nach der Auffassung des Königs eine politische Gefahr bedeutete:

> "Daß Kenntniße erlangt werden, nur darnach ist fast ausschließlich das Wirken gerichtet, Erziehung aber, obgleich ungleich wichtiger, wird ganz vernachläßiget, mit ihr sich gar nicht abgegeben. Die Zeit spricht es nur zu deutlich aus, wohin die Vielwißerey, die immer auch Halbwißerey ist, nothwendig führen müße, zumal wenn dabey der religiöse Sinn so gänzlich erkaltet."[425]

Entgegen den Bestrebungen NIETHAMMERS, den Lehrplan der Volksschule zu humanisieren und den unverdaulichen Sachunterricht der utilitär denkenden Spätaufklärung zu verdrängen, zeigen sowohl Schulbücher wie Schulprüfungsberichte bis zum Ende der zwanziger Jahre, daß hier noch kein entscheidender Wandel eingetreten war. Die Schulpraxis hielt noch an den "gemeinnützigen Kenntnissen" fest. Die von NIETHAMMER im Geist PESTALOZZIS geförderte formale Bildung stand noch immer hinter den "Realienparaden" und äußerlichen Memorierleistungen zurück.[426] Aber auch das Prinzip der formalen Bildung genügte dem König nicht, da es ein Wissen ohne religiös-kirchliche Bindung, einen Unterricht ohne die Erziehung zu irdischen und himmlischen Bürgertugenden vermittelte und den Menschen lehrte, seine Vollkommenheit in der Emporbildung seiner Kräfte und nicht im Heilsaspekt seiner übernatürlichen Bestimmung zu suchen. Die Produkte solcher Schulen seien daher "nur kritelnde, unzufriedene, herrschsüchtige Unterthanen, kalte egoistische, anmaßende Bürger, leichtsinnige wohllebende Hausväter", was "Fortdauer und Wachstum der bestehenden Gebrechen" bewirke.[427]

Für den religiös und politisch konservativen Romantiker in KÖNIG LUDWIG gab es daher nur einen Weg, sein Ideal einer heilen Welt schulpolitisch zu realisieren: "eine gemüthliche religiöse Volksbildung" durch die Hinwendung zum "Heiligen und Höchsten", wie es der Glaube der Kirche bewahrte und ihre Tugendlehre zu erstreben lehrte.

> "Es liegt in der Natur der Sache, daß nur eine gemüthliche religiöse Volksbildung den großen Zweck, nämlich die Heilung der schweren Gebrechen unserer Zeit bewirken und treue, vertrauensvolle, anhängliche rechtliche und Treue und Glauben haltende, menschenfreundliche, bescheidene Bürger, genügsame, emsige und unter allen Umständen ausdauernde Familienväter hervorbringen könne."[428]

Das patriarchalische Königtum LUDWIGS erwartete von den Bürgern persönlichen und politischen Biedersinn und Anhänglichkeit an den Monarchen, dessen Liebe zu seinem Volk in der Liebe eines Vaters zu seinen Kindern das lebendige Vorbild sah. Dem König blieb es verborgen, daß die öffentlichen Unbotmäßigkeiten die Schmerzwehen politisch-struktureller Wandlungsprozesse sein könnten. Er hielt es für eine ihm persönlich zugedachte Undankbarkeit, daß politische Gruppen das Glück des Volkes nicht mehr allein der landesväterlichen Sorge eines Monarchen, sondern der

selbstverantworteten Freiheit und einer konstitutionellen Mitregierung verdanken wollten. Er ging deshalb daran, die Volksschule äußerlich und innerlich umzugestalten, da sie ihm eine entscheidende Einrichtung schien, um "den bösen Geist der Zeit zu bannen und in der folgenden Generation wenigstens jenen patriarchalischen Sinn, jene Zufriedenheit, Treue wieder herbey führend, bey welcher allein wahres Volksglück bestehen kann."[429]

Die natürlichen Partner dieser Reform waren die Kirchen. Dem Staatsminister Fürst ÖTTINGEN-WALLERSTEIN trug der König daher auf, ihnen "nach den bestehenden Verordnungen gebührenden Einfluß auf Erziehung und Unterricht zu verschaffen und zu erhalten" und im Benehmen mit den katholischen und protestantischen Kirchenbehörden "Antrag über Wiederherstellung einer religiösen gemüthlichen nicht blos intellektuellen Volkserziehung zu machen."[430] Eine intensiv vermittelte christliche Tugendlehre und die religiöse Sanktion der Stellung eines Monarchen "von Gottes Gnaden" sollten das politische Bewußtsein des Volkes von dem Verlangen nach Mitregierung und nach der Demokratisierung staatlicher und monarchischer Funktionen abwenden. In diesem Sinne waren die Seelsorger "die erste Bedingung eines beßeren Volksunterrichtes".[431] Der König erwartete von ihrem Eifer und ihrer Verläßlichkeit die "kräftigste Mitwirkung der Kirche zur Erziehung",[432] durch sie sollte "das Volk mit religiöser Gesinnung und Anhänglichkeit an den König erfüllt werden."[433]

Der Appell an die Kirche offenbarte sein Vertrauen in diese und ihren Einfluß im Volk; ihr schrieb er bessere erzieherische Qualitäten zu als dem staatlichen Schulwesen, das seiner Überzeugung nach versagt hatte. Andererseits hat besonders die vom staatlichen Schulrecht benachteiligte katholische Kirche das Ansinnen des Königs, sich für das Staatsinteresse im Bereich der Volksbildung zu verwenden, nicht ohne deutliche Erinnerung an ihre vom Staat selbst beschränkten Möglichkeiten hingenommen.[434] Damit entstand eine neue Situation im schulpolitischen Verhältnis zwischen Staat und Kirche.

Was im einzelnen zunächst veranlaßt werden sollte, damit "der Geist der Ordnung wieder zurückgeführt werde, wo derselbe gewichen ist und befestiget, wo solcher noch besteht",[435] dafür

hat der König selbst Alternativen aufgezeigt:

> "Die Erziehung, namentlich in den Volksschulen ist ein Gegenstand, der Meine Aufmerksamkeit vorzüglich auf sich gezogen hat...Ich trage Ihnen daher auf, Mir alsbald vorzulegen, was dermalen in den Schulen, namentlich Volksschulen, Bürgerschulen, Feyertagsschulen gelehrt wird, in wie vielen Stunden wöchentlich usw., und welche Beschränkungen Sie hierin in Antrag bringen zu müßen glauben."[436]

Namentlich sollte der Unterschied zwischen den städtischen und den ländlichen Volksschulen beachtet werden; letztere sollten ihren Schülern "nicht vieles und gar letzteren am allerwenigsten" eben nur das herkömmlich Notwendige an Kenntnissen und Fertigkeiten beibringen; denn "in den Volksschulen kommt es nicht auf bloßes Wissen an, sondern auf ein Erziehen zum Rechten, Guten, Heiligen."[437]

Der letzte, im Namen "Volksschule" enthaltene Hinweis nicht nur auf die idealistische Pädagogik, sondern mehr noch auf alle Bestrebungen, diese Schule mit der Erziehung zur politischen Mündigkeit eines durch die Verfassung zur Mitverantwortung gerufenen Volkes in Verbindung zu bringen, wurde annulliert: aus der Volksschule wurde auf königlichen Befehl die "teutsche Schule."[438] Damit sollte nicht etwa,wie es schon einmal üblich gewesen war,der Gegensatz zur lateinischen Gelehrtenbildung betont werden, was durch die Vermittlung eines nationalen Bildungsgutes dieser Bezeichnung sogar eine gewisse Berechtigung verliehen hätte; der neue Name sollte wohl eher den Gegensatz zwischen undeutscher Demokratisierung nach westlichen Vorbildern und deutschtümlicher Treue zum monarchischen Prinzip betonen und der "teutschen Schule" nachdrücklicher ihre eigentliche, bisher so vernachlässigte Bestimmung bewußt machen. In der gleichen Verordnung wurde befohlen, daß "die an den teutschen Schulen angestellten Lehrer ausschließen den vorschriftsmäßigen Titel 'Schullehrer' führen sollen." Damit hatte sich der König wegen des Versagens der Volksschule und ihrer Lehrer eine vorläufige Genugtuung verschafft.

Der Lehrerschaft blieb er auch fortan nicht besonders gewogen. Unter restriktiven Vorzeichen stehen in besonderer Weise die nach 1832 gegen die Lehrerbildung gerichteten Anordnungen. Der König erwog zunächst ernstlich einen Abbau der mühsam entwickelten Seminarbildung. Er sah in den Lehrerseminaren eine

der Quellen des politischen Ungeistes, der sich von der dort gepflegten falschen und einseitigen Wissenschaftlichkeit nähre und zum religiösen Indifferentismus führe. "In den Seminarien wird nicht nur Überbildung und Dünkel, sondern auch Genußsucht und manche andere, für das Landleben nicht geeignete Eigenschaft erzeugt, meistens aber die Herzlichkeit, der Sinn für das Höhere und Heilige erstickt."[439] Er regte daher an, die Lehrervorbildung nicht mehr wie bisher unkontrollierbaren privaten Formen zu überlassen, sondern sie genauer zu überwachen und nur eigens dafür bestimmte, bewährte Lehrer und Geistliche zu verwenden. Nach Möglichkeiten seien die Seminarien überhaupt aufzuheben, um die Kumulation abwegiger politischer Meinungen zu vermeiden."In jedem Kreise werden doch wohl so viele Pfarrer und Lehrer seyn, denen man die Nachbildung junger Lehrer anvertrauen kann, daß es der kostspieligen Seminarien nicht bedarf, zumal wenn ganz zweckmäßige Prüfungen der Aspiranten zum Lehramte eingeführt werden."[440]

An den Lehrerseminaren nahm der König auch in anderer Weise Anstoß. Sie könnten "nicht sorgfältig genug ins Auge gefaßt werden. Daß die Direktoren dieser Anstalten vollkommen bewährte Männer seyen, ist unerläßlich."[441]

Die Vorstände des Würzburger Seminars bekamen den Zorn des Königs aus nicht mehr nachweisbaren, aber naheliegenden Gründen besonders zu spüren. Sie erschienen ihm nicht mehr geeignet, Lehrer im Geiste der Anhänglichkeit an Kirche und König zu erziehen und er veranlaßte ihre Entsetzung.[442] Aber auch die schon angestellten Lehrer"müßen in strenger Aufsicht, in unverbrüchlichem Gehorsam gegen ihre Vorgesetzten erhalten.. und Schullehrer, die schlechte Gesinnung haben, müßen entfernt werden, ganz vorzüglich solche Vorstände und Lehrer der Schullehrer-Seminarien."[443]Der König ermahnte den Fürsten ÖTTINGEN-WALLERSTEIN wiederholt, diesen allerhöchsten Willen genau zu vollziehen; es müsse in jedem Seminar das Personal "sorgfältig gesichtet und Mir was nicht ganz zuverläßig und bewährt ist, zur Entfernung beantragt werden."[444]

Die mäßigende Besonnenheit einiger Berater des Königs konnte die rigorose Durchsetzung seines Vorhabens abschwächen oder ganz verhindern.[445] Die ausschlaggebende Lehrerbildungsreform von 1836 hielt an der Beschränkung des allgemeinbildenden

Wissens zugunsten solcher Fertigkeiten fest, die den Lehrer für den Dienst in Kirche und Gemeinde besser ausrüsten als für die Arbeit in der Schule. Die entscheidende Einbuße dieser Lehrerbildungsreform lag aber weniger an der Dürftigkeit ihrer Inhalte an sich,[446] sondern in dem Rückfall in die handwerksähnliche Auffassung vom Lehrerberuf. Der damals eingebürgerte Betriff vom "Schulpräparanden" gibt die Enge des Berufsbildes deutlich wieder. Die Lehrerbildung ging von der Vorstellung aus, eine handwerksmäßige Ausbildung durch Vor- und Nachmachen genüge für den Unterricht in den kulturtechnischen Fertigkeiten.

Daß der König auch den sozialen Aufstieg der Volksschullehrer behinderte, kam seit den Notjahren nach 1845 immer sichtbarer zum Ausdruck. Seine permanente Weigerung, der Existenznot der Lehrer durch staatliche Hilfe zu steuern, war eine Folge des Mißtrauens gegen einen Stand, dessen Berufsethos und Bildungsstreben verdächtig waren, die religiös-monarchische Reform des Volksschulwesens zu verhindern und damit dem konservativen Prinzip schlechthin entgegenzuwirken. Die Antipathie des Königs gegen eine "sogenannte Volksbildung, die nicht glücklich, sondern unzufrieden macht",[447] übertrug sich auf die Lehrer dieser Schule. Als Schulmeister waren sie schlichte Leute, als Volkslehrer dünken sie sich zu vornehm und zu selbstbewußt, um die ihnen gestellte Aufgabe, die "Erziehung zu guten Christen und Untertha-

Schulmeister sollen keineswegs selbständig in einem anderen Sinne sein al welchem je r gesittete Mensch selbständig sein muß, nämlich das Gute und Rechte aus Uberzeugung zu tun. Geld gibt keine Selbständigkeit in diesem Sinne, wohl aber geben solche Tugenden, in welchen die Lehrer vorleuchten sollen, nämlich Genügsamkeit, Häuslichkeit, Fleiß, Gehorsam."[448]

Es ist abschließend zu fragen, ob sich das schulpolitische Programm des Königs in diesem Regierungsabschnitt besonders in seinem pädagogischen Gedankenkern auf bestimmte Gewährsleute stützte. Es enthält offensichtlich allgemeine Erfahrungssätze und solche Entschlüsse, die wohl mehr von einer augenblicklichen Stimmung und

dem persönlichen Betroffensein von den Eindrücken schockierender politischer Tagesereignisse veranlaßt wurden und ohne tiefere Reflexion zustande kamen. Was nur vermutet, aber als naheliegend angenommen werden kann, ist der Einfluß pädagogisch kundiger Berater wie OETTL und GRANDAUR; auf ihre Nähe deutet besonders die stark kirchliche Ausrichtung der Direktiven des Königs hin. Unverkennbar spiegelt sich aber in den pädagogischen Grundgedanken des schulpolitischen Reformprogramms der Einfluß SAILERS und seiner Erziehungsidee wider. Die geistige Nähe des Schülers zum Lehrer wird durch die Art der persönlichen Beziehungen zwischen dem König und dem Regensburger Bischof weiterhin evident.

SAILER hatte im Gegensatz zur Aufklärungspraxis die religiöse Valenz aller Erziehung betont und der Religion daher eine zentrale und fundamentale Stellung im Bildungsgeschehen eingeräumt.[449] Die Einheit von Bildung und Ausbildung in der Idee der Erziehung, die im pädagogischen System SAILERS eine wesentliche Komponente bildet, war durch die einheitsstiftende Funktion der Religion veranlaßt und verbürgt zugleich. Dieser Funktion der Einheit entsprach die Bedeutung der Religion als Ordnungsprinzip menschlicher Vollzüge. Da die Erziehung nach SAILER die Verkörperung des religiosen Prinzips ist, war auch die Erziehung, als "religiös gemüthliche Bildung" verstanden, wichtiger als der Unterricht.

> "Es ist eine irrige und in ihren Folgen sogar schädliche Meinung, wenn viele dafür halten, Schulen seien nur dafür da, um die Kinder im Lesen, Schreiben und Rechnen zu unterrichten, etwa auch noch sie über die Lehren des Katechismus abzufragen und dann für weiter nichts mehr. Schulen haben eine größere Aufgabe und stehen mit dem, was eigentlich wir Menschen auf dieser Welt sein und werden sollen, in engster Verbindung."[450]

Als die Autorität des Monarchen und die herkömmliche Ordnung im Staat durch politisch destruktive Ereignisse bedroht war, lag es nahe, in einem schulpolitischen Reformprogramm die pädagogischen Grundsätze des Mannes anzuwenden, der dem König immer als das Symbol dessen erschienen war, was ihm als Regent erstrebenswert schien. Es war eine der Grundanschauungen SAILERS, daß die Ursache des sittlichen Verderbens in der falschen Maxime liege, "die das Wissen von Weisheit, das Lernen von Zucht, die Erziehung des Kopfes von jener des ganzen Menschen getrennt hat."[451]

KÖNIG LUDWIG hatte folgerichtig als die Ursache politischer Verfallserscheinungen eine mangelhafte sittliche Bildung erkannt und den "Räsoniergeist unserer törichten Pädagogen"[452] für den Mangel an gemütlicher und religiöser Volksbildung verantwortlich gemacht. Die politischen Vorgänge erschienen ihm daher als Verdeutlichung und Beschleunigung einer Entwicklung, die zu fürchten ihm die Zeitereignisse Anlaß gaben.

42. Die staatliche Schulpolitik unter den Ministerien KÖNIG LUDWIGS I.

420. Die historisch-politischen Voraussetzungen

Die überragende Bedeutung der Ministerien während der Ära MONTGELAS ist nicht nur mit der persönlichen Stellung des Staatsministers und der Machtfülle zu erklären, die er auf sich vereinigt hatte; sie ist ebenso ein politisches und staatsrechtliches Merkmal der neubayerischen Monarchie, um in der Form einer zentralistischen Bürokratie die staatliche Souveränität in den neuen Landesteilen zu behaupten und zu befestigen. Das Prinzip der Staatlichkeit drang in nahezu alle Bereiche des öffentlichen und privaten Lebens und wurde zum ausschlaggebenden Ordnungsprinzip. Dieses elementar-politische Gestaltungsdenken gab auch der Volksschule einen neuen Stellenwert. Im Blick auf die Bedürfnisse des neuen Staates hatte ZENTNER - oft sogar im selbstbewußt rivalisierenden Widerspruch zu MONTGELAS, aber im sicheren Einvernehmen mit den Schulfachleuten der Schul- und Studiensektion - die Notwendigkeit von Neuerungen erkannt und solche in bedeutendem Ausmaße durchführen lassen. Unter seinen Mitarbeitern stand ihm besonders NIETHAMMER nahe, dessen Schulorganisationspläne früheren Absichten ZENTNERS entgegenkamen.[453]

Als KÖNIG LUDWIG I. 1825, zehn Jahre nach dem Ausscheiden ZENTNERS aus der Leitung des Schulwesens an die Regierung kam, war die staatliche Schulpolitik noch nach den gleichen Grundsätzen ausgerichtet, die sie in den Jahren der Tätigkeit ZENTNERS angenommen und unter dem noch wirksamen Einfluß NIETHAMMERS bewahrt hatte. Es waren die Grundsätze der absoluten Staatlichkeit der Volksschule, der Dominanz staatspolitischer Bildungsaufgaben vor religiös-kirchlichen Zielsetzungen und der konfessionellen Parität, ohne daß allerdings das Bekenntnisprinzip der Volksschule praktisch außer Gebrauch gekommen wäre. Auch die materielle Rechtsgestalt der Volksschule konnte durch die vollzogene Behördenbildung, durch die Verbindlichkeit der Lehrpläne und einer seminaristischen Form der Lehrerbildung, sowie durch die Übertragung des Schulunterhalts in die Verantwortung der Gemeinden als vollendet gelten. Für diese erste Periode neubayerischer Schulpolitik ist die Tatsache festzuhalten, daß sich die Mitwirkung des königlichen Souveräns an der staatlichen Schulpoli-

tik auf die politisch unbedeutende rechtliche Sanktion der Erlasse beschränkte. Im Verlauf der als "Fundationsperiode"[454] der bayerischen Volksschule bezeichneten Regierungsjahre KÖNIG MAXIMILIANS I. finden sich keine Beweise einer persönlichen Initiative des Monarchen im Volksschulwesen, sodaß auch von dieser Seite bestätigt wird, was ein späterer Kritiker der Kultur- und Schulpolitik dieser Epoche über den ersten bayerischen König schreiben konnte: "Regiert hat er nie, sondern nur regieren lassen; daher läßt sich auch nicht sagen, was er tat, sondern nur, was unter ihm geschah."[455] Die tatsächliche Macht übte an seiner Stelle ein "Ministerkönig": MONTGELAS trug die Verantwortung, daß die Schule zu dieser Zeit nicht nur endgültig dem staatlichen Schulzwang unterworfen wurde und damit, nach der Meinung dieses Kritikers,"ein Stück moderner Tyrannei" geschaffen worden war. Durch die systematische Anwendung aufgeklärter Doktrinen ersetzte er auch die traditionelle Bindung der Volksschule an Dogma und Moral der Kirche durch das neue Pathos einer bayerischen Nation, wie sie in der Rechtsgestalt einer wittelsbachischen Monarchie entstanden war. Unter diesem Gesichtspunkt wird das distinktive Moment einer eigenmächtigen Ministerpolitik zu einem tiefer weisenden Kriterium neuzeitlicher staatlicher Schulpolitik überhaupt.

Im Unterschied zu seinem Vater übernahm mit KÖNIG LUDWIG I. ein königlicher Selbstherrscher die Führung des Staates. Trotz der damit verbundenen Umordnung der politischen Priorität blieben die ideellen Fundamente der Schulpolitik unberührt. LUDWIG I. hat zwar durch sein persönliches Verhältnis zu Religion und Kirche in seiner Regierungspraxis seine Maßstäbe zur Geltung gebracht und die dogmatische Integrität der christlichen Bekenntnisse in der Achtung des Staates wieder gehoben; aber er hat weder die staatsrechtlich kodifizierte Kirchenhoheit politisch unwirksam werden lassen, noch die volkserzieherische Funktion der Kirchen aus ihrer Verpflichtung an den Staat entlassen. Die allgemeine politische Auffassung von der Volksschule als Staatsschule war bereits selbstverständlich geworden und die Sympathien der Ära LUDWIGS für die Bedeutung der Kirchen als Faktoren der Ordnung des öffentlich- politischen Lebens reichten nicht aus, um die bürgschaftliche Rolle einer staatlichen Volksschule für die Erhaltung des monarchisch-konservativen Staatsprinzips einzig

der Gewährleistung durch die Kirchen zu überlassen. Über diese tragenden Voraussetzungen konnte sich keine der einzelnen Ministerperioden hinwegsetzen. Die Unterscheidung liegt vielmehr darin, inwieweit sie diese akzeptierten oder sich ihnen widersetzten.

421. Das Ministerium ARMANSPERG (1825 - 1828)

JOSEPH LUDWIG GRAF ARMANSPERG (1787 - 1853)[456] übernahm am 1.Januar 1826 das Innen- und Finanzministerium. Wenige Wochen vorher, am 9.XII.1825 hatte KÖNIG LUDWIG I.den neugebildeten Obersten Kirchen- und Schulrat als beratende Sektion dem Innenministerium eingefügt und der Leitung seines Vertrauten EDUARD von SCHENK unterstellt. Da der König auch ein eigenes Kabinett unterhielt,[457] das sich in den Gang politisch relevanter Angelegenheiten der Ministerien einschaltete und den Ministern die Übersicht über den Lauf der Dinge nicht unerheblich erschwerte, so wird damit seine Absicht veranschaulicht, nicht nur jeden Ministerialdespotismus künftig zu verhindern, sondern durch die Wahl der Mitarbeiter in der Staatsregierung die sachpolitischen Anliegen mit der weltanschaulichen Haltung ihrer verantwortlichen Bearbeiter in eine den eigenen Wünschen entsprechende vorbedachte Ausgewogenheit zu bringen. Das macht den Gegensatz zweier so konträr gesinnter Persönlichkeiten wie ARMANSPERG und SCHENK verständlich.

ARMANSPERG, seinem Lebens- und Bildungsschicksal nach zu dieser Zeit ein weltanschaulich und politisch liberaler Staatsmann, stand den Reformplänen des Königs für die Staatsverwaltung nahe und vertrat wie dieser eine fortschrittlich-gemäßigte Staatsauffassung. Er hatte sich in dieser Haltung bereits auf dem Landtag von 1825 bewährt, wo er in der Frage des Heimatrechtes für die moralische Würde des Menschen "als eines freien Wesens mit dem Recht auf Selbständigkeit kraft göttlichen Willens und den Gesetzen der Natur" eingetreten war.[458] Auch während seiner Ministertätigkeit stand ARMANSPERG zu seiner Anschauung, daß die Freiheit des Individuums ein absoluter Orientierungswert für den Staat und seine Gesetzgebung sein müsse, damit dem Bürger "das mögliche Dispositionsrecht über sein Vermögen und seine Kräfte" erhalten bleibe.[459]

Seine religionspolitische Einstellung brachte ihn in den entscheidenden Konflikt mit dem König.[460] ARMANSPERG, ein Gegner des Konkordats, das er einen "lästigen Vertrag" nannte, war kein Freund der kultur- und besonders nicht der kirchenpolitischen Neigungen seines Monarchen. Er sah seine Aufgabe in der Durchführung grundlegender Reformen des Wirtschaftslebens und der Staatsverwaltung. Die Folge dieser Abneigung, sich der religiös-weltanschaulich bedingten Bindung LUDWIGS an die traditionellen Gegebenheiten im Staat anzuschließen, war die Berufung SCHENKS zum Innenminister am 31.VIII.1828. Damit war dieser in seiner Ansicht bestätigt worden, der Widerstand ARMANSPERGS gegen den restaurationsfreundlichen und politisch konservativen Kurs im Obersten Kirchen- und Schulrat fordere, die Abhängigkeit dieser Behörde aufzuheben; es gebe sonst "kein Heil für die wichtigen und heiligen Angelegenheiten", die SCHENK dort im Sinne des Königs lenkte.[461]

Auch für die Schulpolitik ARMANSPERGS war die Reserve ausschlaggebend, die kirchlich-konservative Richtung zu fördern. Er sah die Volksschule mit den Augen des in den Traditionen der bayerischen Aufklärung erzogenen und in der Schule MONTGELAS gebildeten Staatsdieners, zu dessen Überzeugungen es gehörte, die von der Krone repräsentierte politische Gewalt des Staates durch keine Privilegien mit nichtstaatlichen Machtträgern zu teilen. Ihm ging es um den Staat, dem er im Prinzip auch den höheren Rang gegenüber einer auf ihre Eigenrechte bedachten Krone zusprach.[462] Sein Denken kreiste also um die Gedanken, die seither zur modernen Staatsauffassung geführt haben.[462] Für ARMANSPERG lebte der Staat in seinen lebendigen Gliedern, den freien Individuen, die im Prinzip des Staates jene politische Gewalt sehen sollten, welche das Wohl und die Würde aller verbürgte und erhielt. ARMANSPERG hieß daher alles gut, was das Schulwesen, so wie es bestand, zur positiven Verwirklichung seines Staatsideals beitragen und an seiner Schwächung verhindern konnte."Förderung des Unterrichts, der Aufklärung, der sittlichen und religiösen Volksbildung und der Arbeitsamkeit" erschienen ihm die rechte Ergänzung einer gerechten, tätigen Verwaltung und strengen,

schleunigen Strafrechtspflege.[463] Der damals in der Ständeversammlung erhobenen Forderung, den konfessionellen Charakter der Volksschule durch Gesetz zu sanktionieren und diese kirchlicher Leitung zu unterstellen, widersprach er mit Nachdruck. Es dürfe keine Rede davon sein,

> "das Staatsministerium der Aufsicht und Leitung des so überaus wichtigen Schul- und Unterrichtswesens zu entheben, und diesem die Fürsorge der Staatsregierung zu entziehen. Daher müssen denn auch alle jene Einwendungen von selbst zerfallen. Auch die Volksschulen dürfen zu keiner Zeit der Sorgfalt der Staatsregierung fremd werden; auch ihnen kommt eine sehr hohe Wichtigkeit für die allgemeine Wohlfahrt zu."[464]

ARMANSPERG verteidigte dasPrinzip einer dezentralisierten Verwaltung. In seiner freiheitlichen Staatsauffassung war für das Recht auf Selbständigkeit kleiner, aber lebensnotwendiger sozialer Gliedkörper im Staat durchaus Platz. Er vertrat deshalb auch die Ansicht, daß die Kosten der Volksschulen, welche als gemeindliche und nicht als zentral verwaltete staatliche Steuerlast aufzubringen seien, ein Teil der Verantwortung einzelner Glieder für die Aufgaben des Staates sei, die zu übernehmen sie durch ihre Verhältnis zur Sache selbst verpflichtet seien.[465]

Die unüberbrückbaren Gegensätze zwischen ARMANSPERG und SCHENK, "in der Verschiedenheit der Geburt und des Charakters, der Weltanschauung und politischen Richtung wie der persönlichen Neigungen begründet.",[466] veranlaßten den König zu dem bekannten Schritt. Der Wechsel im Ministeramt bedeutete den Sieg b. Niederlage zweier weltanschaulicher Gegensätze. Er machte deutlich, daß in der knappen Frist zweier Jahre die liberale Ära ARMANSPERG im Bereich der Kultur- und Schulpolitik den stärkeren konservativen Kräften keinen Aufschub auf ihrem Weg zu grundverschiedenen Zielen hatte bieten können. Gegen den Willen des verantwortlichen Ministers war diese zur Vorstufe einer konsequent religions- und kirchenfreundlichen, restaurativen Bildungspolitik geworden, wie sie das große Vorbild ihrer Anhänger, Bischof SAILER, entworfen hatte und wie sie nun weiter verwirklicht werden sollte.

422. Das Ministerium SCHENK (1828 - 1831)

Die Auseinandersetzungen SCHENKS mit ARMANSPERG während dessen Ministerzeit waren bereits ein Teil jener die ganze Regierungsepoche LUDWIGS I. durchwogenden "Prinzipienkämpfe von seltener

Heftigkeit".[467] In ihnen maß sich das romantisch- konservative Denken über Staat und Kirche, das die ungeschwächte Geltung des monarchischen Prinzips als politisches und die Verinnerlichung des Christentums in einer freien Kirche als religiöses Ideal vertrat, mit den weltanschaulichen und politischen Konsequenzen einer aufgeklärt-liberalen Staatsidee. Die Gegner in diesem Ringen waren von langer Hand her gerüstet; die konservativen Kräfte durch die bitteren Erfahrungen mit dem System der Bevormundung unter MONTGELAS, die liberalen durch ihre Erfolge in den Ständeversammlungen und ihre festen publizistischen Positionen. Seit dem Regierungsantritt LUDWIGS I. waren jene kultur- und bildungspolitisch ambitionierten Kreise zu größerem Einfluß gelangt, die sich unter der Bezeichnung "Konförderierte" als geistliche Avant-garde schon bewährt und sich nun neuerdings auch als Laienbewegung im sogenannten "Eoskreis" zusammengeschlossen hatten. Aus einer politisch aussichtslosen Vereinzelung entstand die entschlossene Aktivität geistesverwandter Persönlichkeiten, die in der Schule SAILERS während dessen Landshuter Zeit den Kampf gegen die Folgen der Aufklärung begonnen hatten und nun vermöge der Sympathien KÖNIG LUDWIGS den Lauf der Politik beeinflußten.[468] EDUARD von SCHENK kann in besonderer Weise als Exponent des von seinen Gegnern als "Kongregation" ironisierten "Eoskreises" gelten; er unterhielt von allen Beteiligten auch die innigsten Beziehungen zu SAILER, dem er von den Landshuter Studienjahren bis zum Tode des Bischofs (1832) eng verbunden blieb. Der Einfluß SAILERS auf die bayerische Schulpolitik wird damit auch durch die Tätigkeit SCHENKS sichtbar.[469]

Die Schulpolitik des neuen Ministers zielte zunächst auf eine Reform des höheren Schulwesens, das durch die Säkularisation besonders in Mitleidenschaft gezogen worden war. Für die Volksschule dürfte SCHENK im Rahmen seiner universalen kulturpolitischen Zielsetzungen ähnliche Vorstellungen gehabt haben, wie sie dann unter ÖTTINGEN-WALLERSTEIN nach den Ereignissen der Jahre 1830/31 überstürzt verwirklicht wurden. Die turbulente allgemeinpolitische Entwicklung, die sein kurzes Wirken abrupt unterbrach, ließ SCHENK selbst keine Gelegenheit, konkrete Maßnahmen im Sinne seiner kulturpolitischen Grundkonzeption in größerem Umfang einzuleiten. So muß für die Zeit seiner Minister-

tätigkeit vor allem die Bedeutung aufgezeigt werden, die er durch seine verwandten religiösen und politischen Überzeugungen für den König erlangte und so für diesen zu einem willkommenen Mitarbeiter wurde. Der Geist, in dem SCHENK seinem königlichen Herrn diente, lebte aus der unbedingten Ergebenheit für die Person des Monarchen und der Treue zur bestehenden staatlichen Ordnung. Beides gründete in einer tiefen kirchlichen Gläubigkeit, die durch SAILER sich zu irenischer Milde verpflichtet hatte, und den Konvertiten SCHENK von religiösem Eifertum ebenso fern hielt wie von unkritischer Unterwürfigkeit.[470] Diesen Geist suchte er vor allem auch an jenen Männern, welche er dem König für die Neugestaltung des Schulwesens empfahl oder ablehnte.[471] SCHENK empfand seinen kulturpolitischen Auftrag als eine "große glorreiche Aufgabe der Regierungen meines allergnädigsten Königs und die Lösung wird seiner felsenfesten Beharrlichkeit gelingen, - allein sie erfordert Männer, die von der Größe dieser Idee ganz begeistert und ganz durchdrungen sind, die Wissen und Freiheit ehren und lieben, wie sie für Thron und Altar erglühen."[472] So kann die Bedeutung des Ministers SCHENK für die staatliche Schulpolitik darin gesehen werden, daß er der geplanten "monarchisch-konservativen"Schulreform die personalpolitischen Voraussetzungen schuf, deren sie zur Durchdringung des staatlichen Schulwesens in diesem Sinne bedurfte. Der Anfang wurde unter seiner Ägide mit dem höheren Schulwesen gemacht, zu dessen Reform 1829 Kommissionen berufen wurden, die ausschlaggebende Reform der Volksschule hingegen erst nach der Amtszeit SCHENKS durch die Errichtung der Kreisscholarchate 1832 eingeleitet.

SCHENK, zu dieser Zeit Präsident des Regenkreises in Regensburg, dürfte bei der Berufung der dafür ausersehenen Persönlichkeiten durch den König am 27.IV.1832 nicht ohne Einfluß gewesen sein. Sein Nachfolger im Ministerium, Fürst von ÖTTINGEN-WALLERSTEIN, suchte jedenfalls seinen Rat, als er ihn anläßlich seiner ersten großen Visitationsreise in Regensburg besuchte und darüber an den König berichtete: "Mit SCHENK sprach ich viel und ausführlich über Schulwesen, Volkserziehung, Gewerbeschulen usw. Ich bin sehr erfreut, zu sehen, daß die Anträge, welche ich Euer Königlichen Majestät demnächst vorlegen werde , ganz aus seiner Seele ge-

wonnen sind."[473] Dieses Geständnis erlaubt durchaus den Schluß, daß die Schulpolitik des neuen Ministers die ursprünglichen Intentionen SCHENKS aufgriff und das durchführte, was dieser, hätte er noch weiter Gelegenheit dazu gehabt, in einem ähnlichen Sinne angestrebt und verwirklicht hätte.

Aus der Regensburger Zeit SCHENKS liegt ein sehr bemerkenswertes Zeugnis seiner schulpolitischen Überzeugungen vor, das nicht ohne inneren Zusammenhang mit seiner Konzeption als Minister entstanden sein dürfte, was der sachliche Anlaß und der zeitliche Abstand nur bestätigt. Am 24. März 1836 hielt SCHENK bei der Eröffnung des Eichstätter Lehrerseminars in amtlicher Eigenschaft eine Rede, über welche ihm Fürst von ÖTTINGEN-WALLERSTEIN seine Zufriedenheit "in sehr schmeichelhaften Ausdrücken bezeugt hat."[474] Er beschäftigte sich bei dieser Gelegenheit vor allem mit der Lehrerbildung. SCHENK verglich ihren geschichtlichen Werdegang in Bayern mit der gegenwärtigen Situation und rechtfertigte dabei den Wandel der dem Volksschullehrer gestellten Aufgaben mit dem Hinweis auf die Autorität geschichtlicher Notwendigkeiten.[475] SCHENK, einer Verherrlichung überlebter Zustände abhold, unterstellte der historischen Entwicklung als Bedingung der Gegenwart eine innere Folgerichtigkeit, die dem Erlebenden vielfach verborgen bleibe, in jedem geschichtlichen Detail aber eine immanente Sinnhaftigkeit offenbare, aus der die Gegenwart die Richtung ihres Handelns entnehmen könne. Einige Stellen vom Anfang der Rede mögen diesen echt konservativen Gedanken verdeutlichen.

> "Der Sturm ungeheuerer Weltereignisse hat in den letzten Jahren des verflossenen und in den ersten des gegenwärtigen Jahrhunderts den Boden eines großen Theils von Europa durchwühlt, und vieles, durch Zweck als durch Alter Ehrwürdiges zerstört, aber auch, wie jedes verheerende Gewitter in der physischen Natur, den zerrütteten Boden wieder erfrischt und mit Keimen neuer edler Schöpfungen befruchtet...All diesen Wechsel hat auch unser nächstes Vaterland, Bayern, durchlebt, aber nebst diesem noch einen anderen, ihm eigenthümlichen Wandel der Dinge erfahren. Den Beginn des gegenwärtigen Jahrhunderts bezeichnete bei uns unter Anderm die Zerstörung kirchlicher Anstalten, die, vor einem Jahrtausend gegründet, die Cultur des Bodens mit jener des Geistes zuerst gepflegt, das Licht der Wissenschaft lange bewahrt, und allen Angriffen getrotzt haben; aber auf ihren Trümmern, und ausgestattet mit einem Theil ihrer Besitzthümer erhoben sich ringsum Schulen, welche Ströme des Wissens auch in die kleinsten und fernsten Adern des Volkes zu leiten bestimmt waren..Mag auch manches von dem, was zu jener Zeit in Bayern wie dem übrigen Teutschland für

den Volksunterricht geschehen, gleich mehreren Neuerungen der Zeit, nicht den Stempel der Gediegenheit tragen, - immer bleibt die größere Ausdehnung, welche der Volksunterricht gewonnen, die größere Achtung, womit die Lehrer umgeben, die höhere Stellung, die ihnen zu Theil geworden, die Verbesserung ihres eigenen, so wie die Sorgfalt für das Loos ihrer Hinterlassenen, insbesonders auch die strenge Durchführung allgemeiner Schulpflichtigkeit und endlich die segenvolle Einführung der Feyertagsschulen ein großes geistiges Geschenk für die Nation. Wie derselbe lebendige Quell des reinen Wassers dem Ärmsten gleich dem Reichsten sprudelt, so konnte und mußte nun auch der Geringste im Volke geistige Nahrung schöpfen aus dem einfachen und lauteren Quell allgemein nothwendiger oder nützlicher Kenntnisse."[476]

Das schulpolitische Grundthema der Rede enthalten SCHENKS Ausführungen über die gegenwärtige Aufgabe der Volksschule, die dazu notwendige Berufsbildung und den Bildungsauftrag ihrer Lehrer.

"Der Stand der Schullehrer war zu allen Zeiten, wo geistige Bildung etwas galt, ein, wenn auch nicht äußerlich glänzender, doch wichtiger und geachteter Stand, in keiner Zeit aber war er wichtiger, als in der unsrigen, denn der Stoff der Lehre selbst ist weit mannichfaltiger als früher geworden, und dann ist dem Lehrer fast allenthalben nicht blos der Unterricht, sondern auch die Erziehung der heranwachsenden Geschlechter anheimgefallen."[477]

SCHENK nannte die Erziehung "die wichtigere und umfassendere Aufgabe". Die Erhöhung des Verkehrs, die gesteigerte Bedeutung der Gewerbe und der Landwirtschaft, vor allem aber die Mitwirkung des Volkes in den politischen Körperschaften habe das Bedürfnis nach einem gründlicheren Schulunterricht hervortreten lassen als er noch einer Generation vorher genügt hatte, da "Andere dachten und sorgten", was der Bürger jetzt selbst erledigen müsse. Die elementaren volkswirtschaftlichen und staatspolitischen Gegebenheiten forderten aber auch vom Lehrer mehr als er bisher zu leisten brauchte. Die Hauptaufgabe des Lehrers sei daher nicht der Unterricht, sondern die Erziehung der Jugend. Damit hatte SCHENKS Rede den gleichen Tenor angenommen, welcher die staatliche Schulpolitik seit 1832 beherrschte und zu dessen Berechtigung und Richtigkeit er sich bekannte.

Wenige Wochen vorher, am 31.I.1836 war ein neues Lehrerbildungsregulativ erlassen worden, dem die Überzeugung zugrundelag, daß "wahre Volksbildung das Erziehen und das Lehren in gleichem Maße umfasse" und die Lehrerbildung daher " das Ergebnis einer folgerechten, schon mit dem Austritt aus der Werktagsschule beginnenden und ohne Unterbrechung bis zur Übernahme des Lehrfaches fortgesetzten Erziehung zum Lehrer und Erzieher sein müsse."[478] Bei dieser Vorstellung handelte es sich um eine der schul-

politisch relevanten Grundanschauungen vom Wesen und der Aufgabe der Volksschule, von denen das monarchisch-konservative Reformprogramm der Ära KÖNIG LUDWIGS I. ausging. Auch hier gibt eine Stelle aus SCHENKS Rede näheren Aufschluß über die Richtung der Reformen welche ihm als Minister vorgeschwebt hatte und die zu verwirklichen ihm aber nicht mehr die Zeit geblieben war.

> "In früherer Zeit sind die öffentlichen Schulen oft nur als Anstalten betrachtet worden, um der Jugend des Volkes ein bestimmtes Maaß von Kenntnissen einzuflößen; die Erziehung aber, die sittliche Bildung und religiöse Erhebung des Kindes wurde ganz den geistlichen Seelsorgern und Eltern, der Kirche und dem Hause überlassen. Dies mochte vielleicht genügen in einer Zeit, wo unter dem Volke Religion, Zucht und Sitte noch so herrschend waren, daß im elterlichen Hause die in der Kirche und Schule in das Gemüth der Kinder gesenkten Keime allenthalben gehegt und entwickelt, und das häusliche Leben meist nur eine fortgesetzte praktische Katechese und Sittenschule der Jugend war..Das ist wohl nun anders geworden. Die Engel der Andacht, der Zucht, der Mäßigkeit und Ordnung sind aus den Bürgerhäusern und Hütten, wie früher aus den Palästen der Großen, vielfach gewichen und an ihrer Stelle traten die Dämonen des Unglaubens oder doch der religiösen Lauheit, der Genußsucht und des Unfriedens. Diese Dämonen nicht blos in der Schule, sondern bis an den elterlichen Heerd der Schüler zu bekämpfen, sind sowohl der Seelsorger als der Schullehrer berufen; es ist dies ihr größter und heiligster Beruf. Der Clerus erfreut sich in Bayern noch des alten, ihm in anderen Ländern entrissenen oder verkümmerten Rechtes der unmittelbaren Aufsicht über die teutschen Schulen; es ist hiemit ausgesprochen und anerkannt, daß Religion die erste und wesentlichste Grundlage des Unterrichts der Jugend sey, zugleich sind aber dadurch die Schullehrer zu den ersten und wichtigsten Gehilfen der Seelsorger erhoben worden, die beide sollen im Vereine das große Werk der Erziehung des Volkes zum Wahren, Guten und Göttlichen gründen und vollenden, sie sollen dasselbe hiedurch fortwährend sichern gegen jenen unsauberen und lügnerischen Geist politischer Aufregung und Unordnung, der andere Völker berauscht hat, und vor dem das unsrige unter dem ebenso kräftigen als milden Scepter einer wahrhaft väterlichen Dynastie immer verschont geblieben. Denn der innere Friede des Staates gründet sich auf den inneren Frieden der Unterthanen, und dieser ist bedingt durch die Frömmigkeit und Sittlichkeit, so wie diese wieder durch gute Erziehung."[479]

Dabei habe der Lehrer gegenüber dem Seelsorger die untergeordnete Stellung, umso wertvoller aber sei sein Beispiel "als Muster eines getreuen Gatten und liebevollen, frommen und strengen Erziehers seiner eigenen Kinder."

In der zeitlichen Mitte zwischen SCHENKS Abgang aus dem Ministeramt und seinem Lebensende bedeutet diese Rede eine wichtige Dokumentation seiner schulpolitischen Haltung, deren Harmoniedenken mit der praktischen Politik dieser und der folgenden

Jahre nur zu sehr kontrastiert. SCHENKS Schrift hätte eine größere Beachtung verdient, sie scheint aber nur einem engen Kreis bekannt geworden zu sein.

423. Das Ministerium ÖTTINGEN-WALLERSTEIN (1832 - 1837)

"Es kommt mir vor, als wenn ganz Europa einen Sack über das Angesicht trüge; alles streitet mit und wider ein ander, und keiner weiß, wen er treffe". Diese besorgte Feststellung SAILERS an der Jahreswende 1830/31[480] erfüllte sich durch die Ereignisse, welche Bayern während der folgenden beiden Jahre beunruhigten, als der politisch radikalisierte Liberalismus strukturelle Änderungen am Staatsprinzip erzwingen wollte und sich darüber das Verhältnis KÖNIG LUDWIGS I. zu den Ständen und zur politischen Öffentlichkeit zu äußerster Reserviertheit abkühlte.[481] Der neugewählte Landtag trat am 1.III.1831 zusammen. In der Sicht der Regierung SCHENK bot er lediglich das Bild einer lärmenden Opposition vor allem fränkischer und pfälzischer Liberaler gegen die vom König widerrufene Pressefreiheit und zahlreiche unerfüllte liberale Wünsche. Das schulpolitische Interesse der Kammer und der liberalen Presse nimmt sich neben den schwerwiegenderen Verfassungskonflikten vergleichsweise bescheiden aus. Es konzentrierte sich im wesentlichen darauf, die in Tit.VII, § 2 festgestellte gesetzgeberische Funktion der Stände auch auf die Schulpolitik auszudehnen und damit einen verfassungspolitischen Anspruch durchzusetzen, der diesen bisher versagt geblieben war.

Die Schulpolitik der Liberalen steht so im Rahmen der Verfassungskämpfe dieser Sezession. In der außerparlamentarischen Opposition des rechtsrheinischen Bayern spielte die Volksschulpolitik zu dieser Zeit praktisch überhaupt keine Rolle.[482] Nur aus dem ohnehin unruhigeren Rheinbayern meldete sich der Stimmführer der Pfälzer Liberalen, der Homburger Landkommissar DR.SIEBENPFEIFFER, zum Wort.[482] Seit 1815 in bayerischen Diensten, hatte der protestantische Breisgauer Schneiderssohn eine zunächst allgemein-literarische und mit der Begründung der von ihm seit 1830 herausgegebenen Zeitschrift "Rheinbayern" auch politisch-publizistische Tätigkeit im radikalliberalen Sinne entfaltet. Dieser "geistig die meisten politischen Schriftsteller hoch überragende Mann"[484] widmete sein politisches Interesse auch der Schulfrage, die er in zwei größeren Aufsätzen im 1.und 2.Jah-

resband 1830 der "Rheinbayern" behandelte. Diese Veröffentlichungen haben für die Bestrebungen der "Umwälzungsparthey" repräsentative Bedeutung. SIEBENPFEIFFERS Auffassungen von Volksschule und Volksbildung geben Anhaltspunkte für die scharfen Reaktionen ÖTTINGEN-WALLERSTEINS, dessen Ministerium den Auftrag des Königs zu vollziehen hatte, solchen Tendenzen energisch entgegenzutreten. Wegen dieser Bedeutung ist daher an dieser Stelle auf sie einzugehen.

Im "Unterricht", dem früheren der beiden Aufsätze,[485] bekennt ihr Verfasser: "Wenn irgend ein Gegenstand des öffentlichen Lebens einer Radikalreform bedarf, so ist es meines Erachtens das gesamte Unterrichtswesen."[486] Was SIEBENPFEIFFER im weiteren als Forderungen einer "Radikalreform" darlegt, trägt das Gepräge eines von westlichen Vorbildern beeinflußten altliberalen Schulprogramms; es ist tief im Naturrecht des 18.Jahrhunderts verwurzelt und politisch am Ideal eines demokratischen Konstitutionalismus orientiert. Die Schule dient dazu, ein völlig anderes Staatsprinzip als das bestehende durchzusetzen; erst von einem neuen Staat werde auch sie erst ihr wahres Heil erfahren. Der bestehende Staat biete dafür keine Voraussetzungen. SIEBENPFEIFFER wirft ihm vor, er habe das Prinzip der Freiheit an "eine jesuitische oder sonst bürger- und menschenfeindliche Faction" preisgegeben.[487]

Als konsequenter Anhänger des Freiheitsprinzips will er die Mitwirkung des Staates am Schulwesen auf ein Mindestmaß beschränkt wissen. "Der Staat hat blos für Recht, Sicherheit und Ordnung auch in Hinsicht auf das Unterrichtswesen zu sorgen, und will er sich weiter einmischen, so sey es blos durch Bewilligung von Hülfsmitteln, wo es den vereinten Privatkräften daran gebricht."[488] Alles andere, die Gründung von Unterrichtsanstalten und ihre Ausstattung, die Auswahl der Lehrer,"nicht minder Lehrsystem, Unterrichtsmethode und Bücher", auch der Inhalt der Lehre, gehöre in das "Gebiet der Freiheit." "Niemand wird hoffentlich auf den Mißverstand kommen, als ob unter der hier verlangten Freiheit ein ordnungsloses Auseinanderfahren gemeint wäre." Sei es schon nicht leicht, "die Grenzen der Gebiete genau abzustecken, worin die Ordnung und die Freiheit herrschen sollen",[489] so sei es erst recht schwierig festzulegen, wie diese Ordnung der Freiheit ohne Zwang gewahrt werden

könne. Vor allem dürfe nicht übersehen werden, "daß die Natur alles Unterrichts keinerlei eigentlichen Zwang verträgt, und die Freiheit seiner Bewegung nicht durch plumpe Einmischung, herbe Aufsicht und Strafen gelähmt, ja nicht einmal geleitet, sondern nur von Abwegen zu Ausartungen schützend bewahrt und allenfalls, jedoch nur durch edle, der Sache entsprechende Motive angeregt werden soll."[490]

Die Aufsicht und Leitung der Schule will SIEBENPFEIFFER nicht den Behörden des Staates, sondern einer "Unterrichtsjury, d.h. einem Ausschuß gebildeter Jugendfreunde" übertragen. Dieser sei zwar "der Träger der Idee alles Unterrichts", selber aber keine Behörde, die Anordnungen trifft und sie vollzieht. "Die Mitglieder berathschlagen auf gewöhnliche Weise und fassen wohl auch Beschlüsse als Resultate der Berathung; aber für Niemand bindend, nur ihre eigene Thätigkeit ordnend."[491] Nach der Vorstellung SIEBENPFEIFFERS sollen die bezirksweise zu bildenden Ausschüsse zu gegenseitiger Kommunikation verbunden und durch einen "Central- oder Kreisausschuß" koordiniert werden; dieser "sey die leitende Idee alles Unterrichts im Kreise"; er stehe darum in steter geistiger Wechselwirkung mit den Bezirksausschüssen" und sei seinerseits der Regierung unmittelbar verantwortlich.[492] "Der Staatsregierung sodann bleibt die Sorge, daß aller Unterricht dem wohlverstandenen Staatszweck nicht entgegen sey und daß die öffentlichen Mittel nicht fehlen."[493] Dieses Modell einer demokratischen Selbstverwaltung des Schulwesens stand im denkbar großen Gegensatz zur bestehenden Schulverwaltungspraxis einer totalen Jurisdiktion durch den Staat. Es veranschaulicht, wie sich SIEBENPFEIFFER die organisatorischen Voraussetzungen seiner Forderung dachte, daß "aller Unterricht öffentlich, d.h. volksthümlich, Volkssache" sein müsse. Darin stand er dem älteren, staatsminimalistisch denkenden Liberalismus und seiner Wertschätzung provinziellen und kommunalen Eigenlebens besonders nahe, wozu bei ihm noch spezifisch landsmannschaftliche und politisch-aktuelle Gründe kamen.

Liberaler Gesinnung entstammte auch SIEBENPFEIFFERS Forderung nach Trennung der Kirche von der Schule und nach "Scheidung alles Geistlichen vom Weltlichen" im Unterricht.[494] Damit

nahm er den extremen Gegensatz zur Schulpolitik des Ministeriums ÜTTINGEN-WALLERSTEIN vorweg. Er stellte als Grundsatz auf:

> "Sittlichkeit, nicht sogenannte Religion, ist die Grundlage alles Unterrichts. Religionsunterricht gehört in die Kirche, nicht in die Schule. Will die Kirche, daß der Staat sich nicht in ihre Sachen mische, wozu sie ein unveräußerliches Recht hat, warum mischt sie sich indie des Staates? Will sie nicht beherrscht seyn, begehre auch sie der Herrschaft nicht. Die Schule lehre allgemeine oder philosophische und christliche Moral, welche, gereinigt, mit jener eins ist. Sittlichkeit sey das belebende Prinzip des Staates, sie ist die Grundlage der Freiheit, ja die Freiheit selbst, somit die allein würdige Grundlage des Unterrichts. Religionen, Glaubensbekenntnisse sind vergänglich. Sittlichkeit besteht ewig und unveränderlich; jene können Irrthümer, Thorheiten, ja Schändlichkeiten, Blasphemien enthalten; Sittlichkeit ist rein und lauter."[495]

Die praktischen Konsequenzen dieser so beschaffenen weltlichen Schule, deren Ideengrund "europäische Civilisation überhaupt, und Nationalität, Volksthümlichkeit insbesondere"[496] bilden sollte, brachte SIEBENPFEIFFER ebenfalls zur Sprache: "kein Geistlicher, als solcher, in der Schule! Alle Vermengung des Weltlichen mit dem Geistlichen ist vom Uebel."[497] Die Gründe, "die Geistlichkeit aller Confessionen als solche auszuschließen", ergaben sich daraus, daß die Geistlichen es "fast ganz allein sind, welche die Schulvereinigungen auch da hindern, wo ohne diese eine erkleckliche Volksschule gar nicht zu erreichen ist,...daß der Schullehrer zugleich Kirchendiener, ja Diener der Geistlichen ist,.. daß durch Verbindung so unverträglicher Dienste leicht Reibungen entstehen, und der Pfarrer bei Besetzungen mehr auf den Kirchendienst und Ergebenheit gegen sich achtet, als auf die Eigenschaften eines tüchtigen Schulmannes"[498]

Weitere Reformpunkte SIEBENPFEIFFERS, aber nicht so prätentiös dargestellt wie die vorstehenden, forderten eine "politische Landeskunde", die Verbannung der üblichen Schulstrafen und ihren Ersatz durch Maßnahmen der Selbstbesinnung und andere sittliche Einwirkungen, schließlich die Abschaffung des Systems der Schulprämien. Bezeichnend ist seine Anspielung auf die politische Devalenz dieser pädagogischen Praxis.

> "Eine jesuitische oder Mönchsregierung kann durch Prämien Heuchelei,..eine monarchische Ostentation und eitle Auszeichnung bewirken; eine ächt republikanische oder, was dasselbe ist, eine ächt constitutionell monarchische wird Bescheidenheit, Wahrheit, Festigkeit, Gediegenheit des Charakters, mit

Einem Wort, sie wird Sittlichkeit erstreben, so fern, dort wie hier, die Mittel dem Zwecke gemäß sind."[499]

Auch im zweiten Aufsatz, "Ueber einen zeitgemäßen Unterricht", wiederholte SIEBENPFEIFFER seine Angriffe gegen den staatlichen "Schuldespotismus":

"Organisiren wir die Insurektion in aller Form. In jeder Provinz ist oder wird doch bald seyn ein Tagesblatt, welchem das Herz am rechten Fleck sitzt. Ein solches wird zum Waffenplatz gemacht, und auf den höchsten Zinnen dieser Festung wird aufgepflanzt die Fahne mit den drei Farben, die da sind: f r e i e r, d e u t s c h e r, p r a k t i s c h e r Unterricht. Wo und in welcher Gestalt sich nun der Schuldespotismus zeigt, da wird er angegriffen mit Ernst und Kraft, mit Spott und Hohn, mit Gift und Galle."[500]

Es ist keine Frage, wer der Schuldespot ist:der monarchisch-klerikale Staat, vertreten durch "die Herrn Minister in München." Als Verfechter pfälzischer Sonderrechte, wie sie in der Gerichts- und Verwaltungsverfassung seither bestanden, wünschte SIEBENPFEIFFER auch für das Unterrichtswesen eine selbständige Provinzialleitung. Es gehe zwar aus dem Zwecke des Staates nicht ganz ohne staatliche Reservatrechte; im Prinzip aber solle der Staat sich so verhalten, daß er "direkt seine Hand aus dem Spiel läßt, wenn er die Erziehung denen, welche sie am natürlichsten zu leiten vermögen, nemlich den Eltern und Gemeinden überträgt, wenn er die Lehranstalten Jedem frei gibt, welcher dazu einen innern Beruf mit Kenntnissen verbindet, dann sicherlich wird er seine Aufgabe am Besten lösen; immer aber wird ihm noch theils die allgemeinste Anleitung, theils die Oberaufsicht über die Ausführung des deligierten Geschäfts verbleiben müssen."[501] So wie die Schulorganisation jetzt aussehe, habe der Staat, im Widerspruch zum Prinzip der Freiheit, das sein eigenes sei, alle Rechte über die Schule sich angemaßt, die konstitutionellen Gewalten hingegen gingen praktisch leer aus.

"Oder meint man etwa ein Volk, das klug genug ist, über die Verwendung der Thaler zu wachen, wäre zu dumm, sich um die Erziehung der Jugend zu bekümmern? Eben deßhalb muß auch selbst den bloßen Provinzen und Gemeinden ein thätiger Antheil an der Ausführung gesichert werden, d.h. sie müssen nicht bloß die Summen zu bewilligen, sondern auch die Lehrer zu ernennen, auch wenigstens theilweise, das Thema des Unterrichts zu bestimmen haben."[502]

Die Anstellung der Lehrer auf Lebenszeit sollte seiner Meinung nach verboten sein, um durch die freie Konkurrenz der Tüchtigen die Träge anzueifern und die Unbrauchbaren auszuscheiden.

Im ganzen sind SIEBENPFEIFFERS schulpolitische Vorstellungen der Reflex eines revolutionären politischen Programms, das sich als Gegenbild der bestehenden Verhältnisse darstellt und einer Revolution bedurfte, um es zu verwirklichen. Das jedenfalls war der Eindruck, den die radikalliberalen Bestrebungen auf den König und die konservativen Kräfte machten und der diese zu entsprechenden Gegenmaßnahmen herausforderte.

Die Reaktion setzte nach den Mai-Ereignissen des Jahres 1832 im Bereich der inneren Verwaltung verstärkt ein. Der König stand persönlich hinter allen Maßnahmen, "meist anspornend, nie abmahnend."[503] Der neue Innenminister, Fürst ÖTTINGEN-WALLERSTEIN war nur der Interpret und Vollstrecker des königlichen Willens, nach seinen späteren Worten "für die Gebrechen der Verwaltung ebensowenig verantwortlich wie für die paar aktuellen Fortschritte."[504] Die schreckhafte Wendung der Innenpolitik gegen die Umtriebe der radikalen Opposition führte im Bereich der Volksschule zu einer Reihe von Sofortmaßnahmen, welche den ersten Abschnitt des neuen schulpolitischen Kurses bezeichnen; er reicht bis an die Jahreswende 1832/33. Ihm folgen als zweite Periode jene auf langfristige Wirkungen berechneten Reformen der Jahre 1833 bis 1836, denen allen das Merkmal strenger Prävention gegen die gefürchtete Gefahr eines Umsturzes anhaftet. Durch die Anpassung insbesondere der Lehrpläne und der Lehrerbildung an die Grunsätze einer monarchisch-konservativen Kulturpolitik vollzog sich auch die endgültige Ablösung der Volksschule von den frühbayerischen Schulreformideen NIETHAMMERS.

In die erste Phase der unmittelbaren Abwehr revolutionärer Einflüsse auf das Schulwesen zählt das Rundschreiben des Ministers an die Regierungspräsidenten vom 16.VIII.1832, "das Wirken und Benehmen der Lehrer öffentlicher Schulen betr."[505] Es war der Regierung nicht entgangen, daß namentlich unter der Lehrerschaft der großen Städte Sympathien für liberale politische Ideen bestanden und daß umgekehrt "die Umwälzungsparthey ganz vorzüglich auf die öffentlichen Lehrer zu wirken versucht, und daß einzelne Gymnasialprofessoren offen gemeinsame Sache mit den Umwälzern machen, daß eine große Zahl von Volksschullehrern derselben Richtung folgt, und daß sogar die, von der Kammer der Abgeordneten im Jahre 1832 den Volksschulen erwiesene Fürsorge, so wie die Hoffnung auf weitere Unterstützung

benutzt wird, um diese wichtige Klasse in die Fallstricke geheimer Assoziationen und in eine offenbare Verbindung mit den Revolutionären zu verlocken."

Der Regierung schien es höchste Zeit dagegen einzuschreiten. "Wird der Samen der Verderbnis in die Schulen und Studienanstalten verpflanzt, wird die Jugend von der Staatsregierung in die Hörsäle und Schulzimmer gesendet, um dort das Gift antiverfassungsmäßiger und antireligiöser Doktrinen gleichsam ex officio einzusaugen, so ist später alle Hilfe vergebens, und auf dem Gouvernement lastet neben den Folgen auch die unermeßliche Verantwortlichkeit, das Vertrauen der rechtlichen Eltern grausam enttäscht zu haben."

Die Regierungspräsidenten erhielten Anweisung, sich über die politische Vertrauenswürdigkeit der verschiedenen Schulen und die Haltung der Lehrerschaft berichten zu lassen. Es sei anzuzeigen,

" a) welche Lehrer der verschiedenen Kategorien ihre Stellung benützen, um im wahren Sinne der Verfassung und des durch den § 1 des II.Titels geheiligten Prinzips der repräsentativen Monarchie wirksam zu sein;

b) welche Lehrer in dieser Beziehung als lau zu bezeichnen sind;

c) welche Lehrer aus Furcht und Schwäche, und

d) welche aus Grundsätzen zu den Umwälzungs-Doktrinen hinneigen;

e) welche Lehrer dieses Hinneigen sogar in das Lehramt oder in das politische Leben und in die Stimmung der Gemeinden zu übertragen streben;

f) welcher Geist unter den Schülern jeder Lyzeal-,Gymnasial- und lateinischen Anstalt herrscht; in welchem Grade Zucht, Ordnung und wahre Religiosität in ihnen besteht und gepflegt wird;.."

Nach dem Gesamteindruck der Berichte, die bei der Regierung von Oberfranken eingingen zu schließen, bestand kaum Anlaß zu Befürchtungen in dem Ausmaß, wie sie das Ministerium hegte. Danach zeigte die Lehrerschaft durchwegs "einen guten Geist, einen wahren Sinn für Christenthum und Religion, ein dem konstitutionellen Leben angemeßenes Wirken, eine ihrem wichtigen Berufe entsprechende Handlungsweise, eine reelle Denkungsart und ein ruhiges, solides, männliches und bescheidenes Benehmen"[506]

Die formale und menschliche Problematik solcher Nachforschungen äußerte sich teilweise in der geschäftsmäßig-beiläufigen Art der Antworten, teils in unwillig-kühlen Bemerkungen wie der des Bamberger Berichtes, daß die Lehrer dort, wo sie liberalen Ideen nachhängen, klug genug seien, "sich hierüber nicht öffentlich auszusprechen, noch weniger aber so frei, diese Ideen in das Lehramt zu übertragen." Die Kritik, die vorgebracht wurde, bezog sich auf allgemeine Beobachtungen und Erfahrungen mit Lehrern, die "häufig in den Seminarien einen zu hohen Aufschwung, einen zu hohen Begriff von ihrer künftigen dienstlichen Stellung und dabei keine genügende Ausbildung, sondern nur dunkle Ideen von Wissenschaft erhalten, welche sie im praktischen Leben nicht genügend verarbeiten können."[507]

Fast gleichzeitig, am 10.VIII.1832, erging die Aufforderung an die Kreisregierungen, alle unmittelbaren und mittelbaren Staatsdiener, "überhaupt jeden in öffentlichen Dienstespflichten Stehenden" durch eidliche Zusage zu verpflichten, nicht an geheimen Gesellschaften und ihren Versammlungen teilzunehmen.[508] Es ging darum, frühere Verordnungen zu genauestem Vollzug erneut einzuschärfen.[509] Das Ausschreiben des Ministeriums beruhte auf den Entschließungen vom 20.VII.[510] und besonders der unmittelbar vorher ergangenen vom 8.VIII.,[511] die folgende bemerkenswerte Stellen enthält:

> "Ungeachtet der schon früher erlassenen Abmahnungen wiederholt sich noch immer und zwar nicht selten der Fall, daß Staatsbeamte und Angehörige des öffentlichen Dienstes theils offen, theils connivirend die Bestrebungen derer unterstützen, die in dem Umsturze des Bestehenden das einzige Ziel ihres Strebens erkennen. Insbesondere beharren einzelne Practicanten und sonstige auf der Vorbereitungsstufe stehende Jünglinge noch stets fort bei einer mehr oder minder offenen Opposition..
>
> Sache der kgl.Präsidien ist es, in dieser Beziehung allen Ernstes auf die Gesammtheit der ihnen anvertrauten Kreise einzuwirken..Ihnen liegt es ob,..namentlich auch gegen die ihr Amt zur Vorbereitung der Jugend mißbrauchenden Lehrer mit aller Strenge der Dienstpolizei, der Disciplinargewalt und der Amotionsbefugnisse einzuschreiten..Gleiche Pflicht ruht hinwieder auf den Amtsvorständen hinsichtlich der ihnen untergebenen Beamten und öffentlichen Diener, und namentlich hinsichtlich der Volks-Schullehrer."

Das bedeutsamste Ereignis dieser ersten Phase der schulpolitischen Reaktion stellt die ausgedehnte Visitationsreise ÖTTINGEN-WALLERSTEINS durch die Verwaltungskreise in der Zeit

vom 26.XI.bis zum 10.XII.1832 dar; er hat darüber dem König ausführlichen Bericht erstattet.[512] Der Reiseplan sah ausdrücklich den Besuch der Lehrerseminare vor, was der Minister auch einhielt.[513] Ad regem berichtete er: "Die Schullehrer-Seminarien habe ich allenthalben scharf durchgegangen. Ich finde es sehr gut, daß ich sie sehen durfte. Jedes derselben erhält nach meiner Rückkunft gute Lehren in Menge. Überhaupt wird meine Reise für die gute Sache gute Früchte tragen. Daß namentlich in Würzburg mein entschiedenes Auftreten nicht erfolglos war, geruhen Euer königliche Majestät aus dem anliegenden Auszuge eines Schreibens des Grafen RECHBERG zu ersehen."[514]

In Würzburg, dem "Feuerherd der Revolution",[515] hatte ÖTTINGEN-WALLERSTEIN "besonders streng" visitiert. Von der Wirkung seines Besuches berichtete ihm der Präsident des Untermainkreises, Graf RECHBERG, in seinem Schreiben vom 9.XII.: "Die beiden Inspectoren PLATZ und PETER kamen eigens zu mir, um mich zu bitten: Euere Durchlaucht ihren Dank im Namen der guten Sache für die Anreden an die Schullehrer-Condidaten wiederholt auszudrücken. Eine sehr fühlbare Veränderung in dem Benehmen der jungen Leute hätten sie schon den andern Tag wahrgenommen, und sie würden es sich zur Pflicht machen, diesen Eindruck nicht erkalten zu lassen."[516]

In amtlichen Schreiben dieser Zeit finden sich immer wieder Hinweise auf die im Landtagsabschied von 1831 versprochene Förderung des Lehrerstandes und der Schule; umso unverständlicher und geradezu undankbar erschien der Regierung die Sympathie der Volksschullehrer für die revolutionären Bestrebungen der liberalen Gegner. Das war ein konstruierter Zusammenhang. Die Regierung veranlaßte zwar eine umfangreiche statistische Erhebung über das Volksschulwesen,[517] wirksame Anstrengungen aber folgten nicht. Im Landtag von 1837 mußte ÖTTINGEN-WALLERSTEIN zugeben, man habe Ermittlungen und Erwägungen angestellt, jedoch keine Entscheidungen getroffen.[518] Auch zu keinem späteren Zeitpunkt vor 1848 kam es zu die Gemeinden bindenden Anordnungen, um den Unterhalt der Lehrer zu bessern. Der Staat beachtete in seiner Schulpolitik unter dem Eindruck eigener Bedrohung nur mehr die politischen Qualitäten des allgemeinen Volksschulwesens, die er auf Kosten der pädagogischen gegen jeden Mißbrauch zu

sichern wußte. Der schulpolitischen Entwicklung fehlte daher von nun an "die unvoreingenommene Weite bildungsphilosophischen Denkens",[519] wie sie zuletzt durch NIETHAMMER zur Erscheinung gekommen war.

So waren die Reformen der Jahre 1833 - 1836 organisatorischer Art und ihr politisch-präventiver Charakter bleibt unverkennbar. Sie umfassen im wesentlichen drei Komplexe:die Neuordnung der Schulaufsicht, die Revision der Lehrerbildung, und die Akzentuierung der Lehrpläne durch die Betonung der religiös- kirchlichen und des berufspraktisch-technischen Bildungsprinzips. Das Ziel war, die Volksschule als Erziehungsschule im Dienste des monarchisch-konservativen Staatsprinzips zu garantieren. Dieser Zwecksetzung war auch die religiöse Motivation untergeordnet, die nicht primär der Bildung des Menschen, sondern der Erziehung des Bürgers in der Gestalt des Untertanen dienstbar sein sollte, was auch den weitgehenden Verzicht auf welthaft-formale Bildungsziele erklärt.

Der zweite Abschnitt der Schulreform wurde eingeleitet durch die Allerhöchste Verordnung vom 1.IV.1832,Die Errichtung der Kreisscholarchate betr.,[520] der am 7.IV. die Aufforderung an die Regierungspräsidenten folgte, geeignete Persönlichkeiten vorzuschlagen.[521] Der Mangel einer Kreisschulaufsicht war seit der Aufhebung des Institutes der Kreisschulräte durch die Formationsordnung vom 17.XII.1825 immer spürbarer geworden. Nunmehr bestand erst recht Anlaß genug, eine Einrichtung zu schaffen, um das Schulwesen der einzelnen Kreise, vorzüglich aber das Volksschulwesen, der Aufsicht verläßlicher Persönlichkeiten zu unterstellen. Unter den bereits am 27.IV.berufenen 32 Scholarchen befand sich nur einer der früheren Kreisschulräte (OBERMAIER in Passau); die Wiederberufung der übrigen scheiterte trotz ihrer fraglosen Verdienste offensichtlich an den gestellten Bedingungen:

> " Das Regierungspräsidium wird seine Wahl durchaus auf tiefgebildete erfahrene Männer lenken, die tiefes Wissen mit geregeltem Wandel verbinden, und deren lichter Sinn und ächte Religiosität die allgemeine Achtung sichern."[522]

Die politische Integrität der neuen, behördenähnlichen Kreisschulaufsicht war so im Sinne des Königs gewährleistet. Die Mitwirkung der erwählten Persönlichkeiten an der Lehrplanreform von 1833/36 gab ihnen eine zusätzliche Bedeutung, deren

die Entwicklung pädagogisch positiv bewegende Kraft von der späteren historischen Kritik allerdings nicht sehr hoch eingeschätzt wurde.[523] Die eigentliche Aufgabe der Behörde bestand in der laufenden Visitation der Volksschulen des Kreises. Dazu waren am 12.II.1833 Richtlinien erschienen,[524] welche die neuen schulpolitischen Zielsetzungen klar erkennen lassen.

> "Der grosse Zweck Seiner Majestät ist: das Volksschulwesen von der in neuerer Zeit eingerissenen Tendenz blosser Verstandesbildung und oberflächlicher Vielwisserei auf den Standpunkt gleichmäßiger Entwicklung des Geistes und des Herzens und reellen bleibenden Unterrichtes zurückgeführt zu wissen. Die Schule soll nicht blos lehren, sondern auch erziehen, sie soll den Einfluß weiser gebildeter Eltern unterstützen, den unvollständigen ergänzen, den mangelnden ersetzen, den schlechten unschädlich machen. Die Jugend soll von ächter Religiosität d.h. von einem treuen Festhalten an den Lehrsätzen und dem Geist ihres Glaubensbekenntnisses durchdrungen und sittlich eben so sehr als intellectuell veredelt werden. Das Erlernte soll nicht blos memorirt, sondern auch begriffen sein. Der Lehrumfang soll so weit reichen als es die Gründlichkeit gestattet; nie aber sollen sich seine Gränzen auf Kosten der Gründlichkeit erweitern. Mit einem Worte: von KÖNIG LUDWIGS Epoche soll ein ächt teutsches, biederes, religiös und politisch nachhaltig gebildetes Geschlecht auf die Zukunft übergehen. Aufgabe des Visitators ist es vor allem, diesen Geist des Volksschulwesens zu erfassen, und nach ihm seine Einleitungen sowohl als seine Äußerungen, seine Belehrungen und sein Urtheil zu bemessen." Auch die Distriktsschulaufsicht wurde in ähnlicher Weise zu der Auffassung verpflichtet, "daß die Schule nicht blos zur Ausbildung des Verstandes, sondern auch, und zwar vorzugsweise zur Entwickelung und richtigen Leitung des Gemüthes errichtet ist, daß in der Aufgabe des Schulmannes das Erziehen auf gleicher Linie mit dem Lehren steht, daß tiefe Religiosität, ächtes sittliches Gefühl und festes Durchdrungensein von den Pflichten gegen Gott und die Obrigkeit, die ersten und heiligsten Zwecke jeder Volksbildung, und die unentbehrlichsten Vorbedingungen des Glückes der Einzelnen wie der Nationen ausmache."[525]

Die Forderung nach neuen Lehrplänen war zuletzt während der Ständeversammlung 1831 erhoben worden, die darüber auch einen Beschluß faßte. Nicht deswegen, sondern um nach den inzwischen eingetretenen Ereignissen der Volksschule auch vom Inhaltlichen her neue Wege anzuweisen, wurde eine Lehrplanreform eingeleitet. Die wichtigsten Gesichtspunkte wurden noch 1832 beraten und anfangs 1833 zu einem Gesamtschulplan verarbeitet.[526] Die Entwürfe, an denen die Mitglieder des Obersten Kirchen- und Schulrates und die Kreisscholarchen gutachtlich beteiligt waren, umfaßten neben dem Ausbau des Gewerbe- und polytechnischen Schul-

wesens auch neue Richtlinien über die Stellung und Aufgabe der Volksschule. Nunmehr wurde "den bisherigen Mißbräuchen in den Volksschulen in bezug auf die sogenannten nützlichen Gegenstände ein Ende gemacht, indem an die Stelle der wahrhaft lächerlichen Lehrvorträge über Astronomie, über physikalische Erdbeschreibung..ein auf die wahren Bedürfnisse des Bürgers und Bauern berechneter Unterricht in den nützlichen Gegenständen gesetzt wird."[527] Im Sinne einer volkstümlichen Bildung waren diese "Bedürfnisse" so untypisch aufgefaßt, daß mit der Abkehr von den pädagogisch-humanen Bildungsprinzipien der Niethammerschen Lehrplanidee nunmehr auch die ohnehin des politisch-liberalen Beigeschmacks wegen unpassend gewordene Bezeichnung "Volksschule" preisgegeben werden konnte.[528]

Die Aufgabe der "teutschen Schule" war es jetzt, "die Jugend früh möglichst auf den Standpunkt zu führen, von welchem aus die innern und äußern Erscheinungen der Welt, des eignen Lebens und des künftigen Berufes angesehen und beurtheilt werden müßen, wenn sie zur Begründung tiefer Religiosität, ächt sittlicher Gesinnung, wahrer Liebe zu Beruf und Leben, treuer Pflichterfüllung gegen Gott und Obrigkeit und ausdauernden Fleißes beitragen soll."[529] Die Volksschule erhielt auf diese Weise den die politisch-konservativen Vorstellungen implizierenden Charakter einer Berufsschule, sie verlor in der amtlichen Darstellung ihrer Aufgabe endgültig die Bestimmung, eine allgemeine Bildungsschule zu sein. Die Regierung erfüllte damit den Auftrag des Königs, der "den Unterricht in den sogenannten nützlichen Gegenständen keineswegs verdrängt, wohl aber geregelt und verbessert zu wissen" wünschte; es sei "der ernste und oft erklärte Wille Seiner Majestät, daß diesem wichtigen Zweige der Nationalbildung eine wahrhaft practische Richtung gesichert, und derselbe aus dem Bereiche der sogenannten Schulspielereien und Prüfungsparaden in das Gebiet der gründlichen Nachhaltung übertragen werden."[530] Dieser pädagogisch nicht ungerechtfertigte Gedanke wurde allerdings durch seine politische Intention zu einer pädagogisch unverantwortbaren Bildungsbeschränkung abgewertet.

Den Kreisscholarchaten wurden Gutachten darüber abgefordert, welche Stoffe in den Städten und welche in den Landgemein-

den zu lehren empfehlenswert sei.

> "Bei den Berathungen selbst ist von dem Grundsatze auszugehen, daß jener Unterricht überhaupt am tiefsten wurzelt, der mit der größten Bestimmtheit auch die möglichste Kürze verbindet, und daß sich bei den meisten Menschen in den späteren Schicksalen und Wirren des Lebens der ganze Schulunterricht mit alleiniger Ausnahme jener Hauptmomente verwischt, welche als einzelne Hochlichtpunkte immer wieder aus seiner Erinnerung auftauchen, und den einzigen Rahmen seiner fernen Urtheile bilden"[531]

Alle Sachstoffe seien weitgehend zu eliminieren, "jedenfalls aber werden Religion, Schreiben und Rechnen und Vaterlandsgeschichte als die wesentlichen Unterrichtsgegenstände der Volksschule zu bezeichnen sein."[532] BÖGLS Urteil über diesen "unerfreulichen Rückschritt" ist, obwohl auf die Vernachlässigung der Sachbildung bezogen, auch allgemein auf die Schulpolitik des Ministeriums ÖTTINGEN-WALLERSTEIN gegenüber der Volksschule anwendbar:

> "Das nicht eingestandene Verlegenheitsgefühl einer im Grunde reaktionären Volksbildungsidee feierte im Verein mit dem Halbwillen zur Anerkennung unabweisbarer Bildungsnotwendigkeiten einen eingebildeten Triumph."[533]

Das Urteil aus der Sicht pädagogischer Prinzipien, das den Triumph des politischen Prestiges über den freien Schwung der Pestalozzischen Idee der Menschenbildung als einen Verlust bedauern muß, ist nur durch die historisch-politisch denkende Einsicht zu mildern, daß die universalen staats- und kulturpolitischen Zielsetzungen der ludovizianischen Ära die Priorität der christlich-konservativen Staatsidee höher anschlug als die pädagogische Idee individueller Vervollkommnung; jene glaubte, es läge in ihrer Macht, durch die erwähnten Maßnahmen ihrer Schulpolitik "die Herzen fest an Thron, Dynastie, Vaterland und Gesetze zu knüpfen."[534]

Dieser Intention folgte auch das Regulativ vom 31.I.1836, Die Bildung der Schullehrer betr.[535] Die Lehrerbildung, bisher an der Bildungsidee PESTALOZZIS orientiert, wurde als lückenhaft und gebrechlich empfunden. Die Regierung verlangte Änderungen, "damit der Schullehrerstand im Königreiche Bayern.. im vollsten Sinne des Wortes den königlichen Absichten entspreche."[536] Nach dem Ergebnis der Beratungen im Obersten Kirchen- und Schulrat war es nicht Aufgabe der Lehrerseminare, das während der Präparenadenbildung erworbene Allgemein-

wissen um weitere Kenntnisse zu vermehren, sondern "das Erlernte zu größerer Gediegenheit und klarer Anschauung zu bringen" und die Zöglinge "auf den rechten Standpunkt des Schullehrers zu stellen, sie mit der Unterrichtskunst im wahren Sinne des Wortes vertraut zu machen, und in ihnen jene einfache, prunklose, aber gründliche Mittheilungsgabe zu entwickeln, welche allein über das kindliche Gemüth eine bleibende Herrschaft auszuüben vermag."[537]

Die schulpraktische Befähigung war an den Ortsschulen zu erwerben. Das Wissen, das die künftigen Lehrer zu vermitteln hatten, sollte ihnen selbst nur in dem Umfang bekannt und "in der Weise ertheilt werden, in welcher sie selbst späterhin unterrichten sollen." Für den muttersprachlichen Unterricht genügten Aufgaben, "welche sich auf das Berufsleben künftiger Schullehrer, und namentlich auch auf die mit den Schuldiensten häufig verbundene Gemeinde-Schreiberei beziehen."[538] Als Lesebücher dienten die in der Volksschule gebräuchlichen.[539] "Das Dictiren von Heften für die einzelnen Lehrgegenstände und das willkührliche Abweichen von den einmal vorgeschriebenen Lehrbüchern ist bei strengster Verantwortlichkeit des Inspectors verboten."[540]

Da die Seminaristen in Konvikten zusammenwohnten, sollte der erziehliche Einfluß ein möglichst ungebrochener bleiben; die Entlassung während der Ferien war nur als Ausnahme gestattet.[541] Diese dem Status einer Handwerkslehre angepaßte Lehrerbildung, deren geistige Enge im Begriff des "Schulpräparanden" den genau bemessenen Zuschnitt auf das unentbehrlich Notwendige einer streng reglementierten Berufsausübung verrät, nannte auf königliches Geheiß ihre Zöglinge "Schullehrlinge".[542] Damit war als Ergänzung zum "Schulgehilfen" der Amtssprache und zum "Schulmeister" des Volksmundes die handwerklich-zünftige Hierarchie auch als soziale Klassifizierung vollendet.

Es gibt neben der inneren Folgerichtigkeit dieser Entwicklung keine weiteren Anhaltspunkte, diese Vorgänge anders zu bewerten als den Versuch des Staates, den Volksschullehrerstand auf den sozial-kulturellen Status des unselbständigen Handwerkers festzulegen und sowohl dem beruflichen Bildungswillen als auch dem gesellschaftlichen Aufstiegsverlangen dieses Berufsstandes Grenzen zu setzen. Durch die primär politische Ent-

scheidung für eine weitgehende Bildungsbeschränkung der Volksschullehrer sollte zudem jede eigenmächtige Entwicklung der Volksbildung in eine staatspolitisch unerwünschte Richtung verhindert werden. Neben den Zwang zu geistiger Anspruchsbeschränkung, trat die Belastung durch eine äußerst eingeschränkte, reglementierte Lebensführung bereits in der Seminarzeit und für die meisten auch eine überaus dürftige Lebenshaltung im späteren Berufsleben. Damit war für den Staat die Gewißheit, in der Tätigkeit der Volksschullehrer keine ernste Bedrohung der bestehenden Ordnung fürchten zu müssen, seinem Ermessen nach so gut wie vollkommen und das Ziel seiner Politik erreicht.

Der Minister, nach dem Landtag 1837 unter einschränkender Danksagung vom König entlassen, hatte dessen Willen durch seine Schulpolitik genau erfüllt. Von seinen persönlichen Erfahrungen mit der Volksschule während der Amtszeit als Präsident des Oberdonaukreises war ihm schon eine ähnliche Richtung gewiesen worden.[543] Die Schulreform von 1833/36 sicherte den Gymnasien das humanistisch-altsprachliche Bildungsprinzip; ebenso erfuhr das gewerblich-technische Schulwesen eine weitschauende Konsolidierung, die für die verstärkt einsetzenden wirtschaftlich-industriellen Bestrebungen eine Bereicherung darstellte. Die Volksschule, nach den Worten des Königs die Grundsäule der gesamten Schulorganisation, war wesentlich als Objekt politischer Reaktion behandelt worden. Die Unzulänglichkeit ihrer pädagogisch-praktischen Organisation und der Ausschluß des bildungstheoretischen Denkens der Zeit[544] kontrastieren merklich mit jener Selbstzensur des Ministers über sein Werk der politischen Befriedigung der Volksschule in der Ständeversammlung 1837: Es geschehe alles, das Erziehen auf gleiche Linie mit dem Lehren zu stellen, etwa vorhandene Mängel seien Ausnahmen und "nicht auf Rechnung unseres vortrefflichen Schulwesens zu setzen..Auch diese Ausnahmen werden verschwinden; dahin wirkt unsere Sittenpolizei, dahin unser trefflich aufblühendes Armenwesen, dahin die täglich kräftiger sich entwickelnde Bildung der Nation; - das Bild unseres öffentlichen Unterrichtes aber bleibt immer hocherfreulich."[545] Es fehlte die Einsicht, daß politisch-zweckhafte Anordnungen nichts ersetzen oder erzwingen können, wenn ihrem Eifer eine echte pädagogisch-humane Gesinnung fehlt; ebensowenig konnte "das lebendige Prinzip der Visitation" das Ge-

deihen einer volksbildenden Schule verbürgen, wenn mangelnde Klarheit über den Zusammenhang von Politik und Pädagogik dazu führte, durch den Anspruch des einen das Wesen des anderen Faktors der Schulpolitik zu verletzen.

424. Das Ministerium ABEL (1837 - 1847)

Die Berufung CARL von ABELS (1788 - 1859) zum Innenminister leitete eine neue Epoche der bayerischen Regierungspolitik ein. Ihr Bild wurde bis in die jüngste Zeit in durchwegs unerfreulichen Farben gezeichnet. Minister von ABEL, einer der scharfsinnigsten und geistreichsten Juristen seiner Zeit, wurde durch seine Amtstätigkeit auch eine ihrer stärksten politischen Persönlichkeiten, zugleich aber auch "der am meisten befehdete bayerische Staatsmann des vergangenen Jahrhunderts."[546] Da er die politischen Grundsätze KÖNIG LUDWIGS I. während nahezu der Hälfte von dessen Regierungszeit vertrat und bis zuletzt sein Vertrauen besaß, ist das weltanschaulich-politische Fluidum dieses Mannes auch der entscheidende Schlüssel zum Verständnis der staatlichen Schulpolitik unter dem "System ABEL". In einer Selbstcharakteristik definierte er seinen Standort, indem er unter Hinweis auf eine eben veröffentlichte Schrift, "ABEL und WALLERSTEIN, Beiträge zur jüngsten Geschichte bayerischer Zustände", von sich sagen konnte: "Die erschienene, und nun mit Beschlag belegte Flugschrift hat übrigens den treu gehorsamst Unterzeichneten weder überrascht noch verletzt. Er wird, so lange er atmet, den schlechten Liberalismus unserer Zeit mit allen Kräften bekämpfen und für seinen Gott und seinen königlichen Herrn furchtlos streiten, unbekümmert um die Schmähungen, mit denen seine Gegner ihn zu überschütten sich bemühen."[547]

Diese Schmähungen sind ihm auch in der Folgezeit noch reichlich zuteil geworden. Unter sich unversöhnliche Gegner, die Liberalen und die sogenannten Ultramontanen, waren sich einig in der Kritik seines Regierungsstils. Sie warfen ihm vor, den "Gelüsten des allgewaltigen Staates" erlegen zu sein, "der sich in alle Angelegenheiten mischen möchte und selbst, wenn er das Gute fördern will, nicht darauf achtet, ob wirklich das Beßte bei einem eigenmächtigen Eingreifen der weltlichen Macht in die Kirche derselben förderlich sein könne."[548] Dem wachsenden Selbstbewußtsein der christlichen Kirchen konfrontiert, das auf katholi-

scher wie protestantischer Seite genug Zündstoff erzeugt hatte, zog ABEL sowohl den Vorwurf einseitiger Begünstigung der katholischen Kirche auf sich wie Klagen der Katholiken wegen seiner betont strengen staatskirchenrechtlichen Praktiken. "Der Staat, früher kirchenfeindlich und dem modernen Indifferentismus huldigend, ward jetzt zwar der Kirche freundlicher gesinnt und in gewissem Sinne fromm, aber noch nicht kirchlich und der Geist der Staatsomnipotenz rumorte oft gewaltig im Gebäude."[549]

ABEL konnte, gleich seinen Vorgängern, der selbstherrscherlichen Autorität des Königs keine eigene, unabhängige Politik entgegenstellen; aber er hat stärker als diese die verfassungs- und kirchenpolitische Linie der Ära LUDWIGS durch eigenes politisches Talent gegen den Druck ihrer Gegner durchzusetzen gewußt. Das ist nicht zuletzt durch den Inbegriff eines "Systems ABEL" bezeugt.[550] So zahlreich und auch verschieden seine Gegner waren, der eigentliche Widerpart ABELS war der "Zeitgeist", ABELS Widerstand gegen ihn durch eine tiefe und ernste Sorge um die Zukunft, um die Endstationen des Weges, den er mit dem vordringenden Atheismus, Materialismus und politischen Radikalismus eingeschlagen sah, begründet.[551]

ABELS politisch problematischer Sendungseifer führte ihn in eine konfliktreiche Kulturpolitik. Die juristischen Meisterlösungen neuralgischer Probleme im verfassungs- und finanzpolitischen Sektor wiederholten sich hier nicht. Einzelne Entscheidungen ABELS sind aus den Konsequenzen seiner weltanschauungspolitischen Prinzipien verständlich und sachlich tragbar, andere wieder entbehren der inneren Notwendigkeit ebenso wie der äußeren Rechtfertigung. Gerade diese Maßnahmen prägten sich dem Bewußtsein der Betroffenen als unverdiente und daher verletzende, politisch tendenziöse Eingriffe der staatlichen Macht ein, die durch die Wehrlosigkeit des "Gegners" nur noch schmerzhafter wirkten.

Im Bereich der Schulpolitik zählt unter sie an erster Stelle die Ministerialentschließung vom 27.I.1846, Die Heimathverhältnisse der teutschen Schullehrer betr.[552] Die Verordnung sistierte die bisher geübte Praxis, definitiv angestellten Lehrern mit der Anstellung in einer Gemeinde auch das Heimat- und

Ansässigkeitsrecht zu geben. Diese hatten nunmehr bei Versetzung in eine Schulgemeinde um diese Rechte nachzusuchen und mußten damit rechnen, daß sie ihnen versagt wurden. Die Lehrerschaft der Volksschulen fühlte sich davon "tief und schmerzlich bewegt. Sie vermeinen damit in das Verhältniß von Dienern, Knechten, Dienstboten, Gesinde herabgesetzt zu seyn, und ihre künftige Heimathsbestimmung von der Willkühr oder dem guten Willen der Gemeinden abhängig gemacht. Sie befürchten davon eine Menge neuer Calamitäten für sich und ihre Familien, so wie eine unwürdige, schmachvolle Behandlung des sonst ehrenwerthen Lehrerstandes überhaupt."[553]

Die rechtliche und die menschliche Problematik dieser Anordnung ist unschwer nachzuempfinden. Selbst wenn man in Einzelfällen eine wirkliche Belastung von Gemeinden, entstanden durch die Versorgung der Hinterbliebenen mehrerer Lehrer annimmt, war das nicht der zwangsläufige Weg, diesem Problem zu lösen. Einen geradezu tragischen Hintergrund aber erhält dieses Vorgehen der Regierung ABEL, wenn man die vorgebliche Ursache dieser Entschließung in vollem Umfang gelten läßt und sich dazu des Hinweises erinnert, den der Abg.Dekan GÖTZ der II. Kammer während der Ständeversammlung 1846 über die hohe Sterblichkeit der Lehrer gab:

> "Meine Herren, ich kann mit größter Wahrheit versichern, daß ich oft mit der größten Trauer, ja mit blutendem Herzen gesehen habe, daß gar mancher, jüngst noch vielversprechende Jüngling..wenige Jahre, nachdem er, um das Erkannte anzuwenden hinausgegangen war, hohläugig und mit dem Ausdruck des Kummers und Grames zu mir zurückkehrte, weil ihn Nahrungssorgen und Elend in seiner äußern Lage zu Grunde gerichtet hatten. Ich glaube, meine Herren, - Bestimmtes kann ich nicht aussprechen, aber eine sorgfältige Nachforschung würde es erweisen, und es wäre in der That wichtig, daß man die Sache ins Auge faßte - daß die Sterblichkeit der jungen Schullehrer viel zu groß ist. Nach den Erfahrungen, die ich gemacht habe, ist sie es gewiß; von den jungen Leuten, welche von den Jahren 1824 bis 1830 meine Zöglinge gewesen sind, ist verhältnismäßig eine viel zu große Anzahl gestorben, und wie ich glaube, in Folge des jammervollen Zustandes, in dem sich diese Leute befanden, erdrückt von Nahrungssorgen und dem Elend ihrer häuslichen Lage zu Grunde gegangen. Das ist in der That eine ernste wichtige Sache. Hier ist nicht von Billigkeit, welche gefordert wird, die Rede, sondern von Menschlichkeit."[554]

Die Aufhebung des Erlasses blieb während der folgenden Jahre fester Bestandteil der Forderungen der Lehrerschaft an die Ständekammer und den 1848 zur Regierung gekommenen KÖNIG MAXIMILIAN II.,

dessen Kultusminister, Dr.von RINGELMANN, am 24.XII.1849 die Anordnung ABELS als erste der geplanten Verbesserungen der rechtlichen Stellung der Volksschullehrer widerrief.[555]

Eine weitere Maßnahme von der Art, durch eine formaljuristisch enge Auslegung geltenden Rechtes den Lehrern die vielseitige Abhängigkeit ihrer Verhältnisse vorzuführen, bedeutet der Erlaß vom 8.V.1847, Die Dienstesverhältnisse der Schullehrer betr.[556] Es ist darin von der"Sicherung des Losses der Schullehrer" und von "angemessener Fürsorge" bei Krankheit und Alter die Rede:

> "Diese Obliegenheit kann und darf aber nur auf dem verordnungsmäßigen Wege erfüllt werden, und es haben daher Seine Königliche Majestät zu befehlen geruht, daß die bestehenden Verordnungen genau gehandhabt, und demnach den Gemeinden die Aufnahme von Schullehrern in definitiver Eigenschaft oder mit pragmatischen Rechten gänzlich untersagt werde."

Damit war auch den wenigen Gemeinden, die aus reichlicheren Mitteln die wirtschaftliche Lage ihrer Lehrer zu bessern imstande waren, jede eigene Initiative genommen: Der Staat wollte nicht helfen, wie er durch den Landtagsabschied von 1846 zu erkennen gegeben hatte, die Gemeinden durften es nicht. Mit dieser scharfen Betonung des Rechtsstandpunktes setzte sich der Staat über die von niemand bezweifelte wirtschaftliche Not des Lehrerstandes hinweg.

Als ABEL im Landtag 1843 zu den Vorhaltungen der Abgeordneten wegen der Besoldungsmisere der Lehrer Stellung nahm, sprach er von unbewiesenen Tatsachen. Er hielt entgegen, die vorgetragenen Beobachtungen widersprächen den wirklichen Verhältnissen und gäben nur "einen neuen Beleg zu einer Erfahrung, die ich hundertfältig bereits zu machen in dem Falle gewesen bin, zu der ganz eigenthümlichen Erfahrung, daß in Bayern, wie in keinem andern Staate alle seine Zustände und alle seine Anstalten, so oft davon die Sprache ist, von den eigenen Angehörigen verkleinert und herabgesetzt werden, - während doch das bei uns Bestehende mit jedem anderen Staate den Vergleich wohl auszuhalten vermag."[557]

So bleibt angesichts dieser Abwertung der Tatsache der wirtschaftlichen und sozial-gesellschaftlichen Bedrängnis, in der sich die Mehrheit der Volksschullehrer befand, die Empfindung gerechtfertigt, die sich ihrem Bewußtsein als das Urteil

über die Ära ABEL eingeprägt hat: "Nicht e i n freundlicher Stern glänzte von 1837 bis 1847 am pädagogischen Himmel in Bayern."[558] ABEL war als Staatsmann konservativer Prägung geradezu prädestiniert, die Volksschule, das Schulwesen überhaupt als eine der gefährlichsten Einbruchsstellen des Zeitgeistes zu beargwöhnen.

> "In den Schulen, in den Studienanstalten wird sehr häufig nur die Ausbildung des Erkenntnißvermögens und dessen Bereicherung als die gesetzte Aufgabe betrachtet und behandelt; die Bildung des Herzens und Gemüthes aber, die Erziehung, verabsäumt oder gar nicht beachtet. Die nothwendige Folge aber ist die Entfaltung jenes zügellosen Hochmuths, der sich vielfältig schon an den aus der Schule eben erst austretenden Jünglingen kund gibt."[559]

Er war überzeugt, daß gegen die bedenklichen Auflösungserscheinungen in der zeitgenössischen Philosophie und im gesellschaftlich- politischen Leben nur die katholische Kirche wehrende und bewahrende Kraft genug besitze, das konservative Staats- und Gesellschaftsprinzip zu stützen. Das Bild der ecclesia aeterna, das Gegenbild zu der strudelhaften Unsicherheit des geistig-politischen Lebens der Zeit, stand daher als Leitbild hinter seinen schulpolitischen Maßnahmen, die auf eine weitere Integration von Kirche und Schule abzielten.

Schulpolitisch gesehen war die Lehrerbildung jener Bereich, wo sich der von ihm gefürchtete Zeitgeist besonders wirksam festsetzen und verbreiten konnte und wo daher auch eine Reform im Geiste kirchlicher Anschauungen am ehesten angebracht war. Der Lehrerbildung galt daher ABELS besonderes Augenmerk.

Den Beispielfall lieferte das einzige Simultanseminar Bayerns in Kaiserslautern, das seit Jahren mehr oder weniger Grund zu Beschwerden kirchlicher Kreise gegeben hatte.[560]

Ein erster Schritt war die Entlassung des bisherigen Leiters, FR.WILH.BALBIER, an dessen Stelle wiederum ein protestantischer Geistlicher, NIKOLAUS ZÖLLNER, trat; neben ihm wirkte als Seminarinspektor ranggleich ein Vertreter der katholischen Kirche. Der Genehmigung durch den König lag die Weisung bei, die in der neuen Leitung eingeleitete Trennung durch die Errichtung eines katholischen Seminars zu vollenden. Außer durch die wiederholten Angriffe im "Katholik"[561] auf das zunächst fortbestehende Simultaneum erhielt die Entwicklung auch durch die Visitation und gutachtliche Stellungnahme des wegen seiner Rolle

in der neuhumanistischen Schulreformbewegung als "Praeceptor Bavariae" gefeierten FRIEDRICH THIERSCH neue Impulse. Er hatte noch im Auftrag ÖTTINGEN-WALLERSTEINS das Schulwesen der Pfalz überprüft; ein schwieriges und heikles Unternehmen in der durch das "Ärgernis von 1832" politisch suspekten Provinz.[562]

THIERSCH empfahl die Trennung der vereinigten Seminare und die Verlegung des katholischen Teiles "in die Zurückgezogenheit eines schlichten und rein katholischen Ortes."[563] Allgemein forderte er, den künftigen Lehrern durch die Art ihrer Bildung begreiflich zu machen, "daß ihnen weder irgendeine Eitelkeit auf ihr seiner Natur nach noch unvollendetes Wissen gezieme, noch eine Überschätzung der Wichtigkeit ihres Berufes, der nicht auf Reform des ganzen Volkslebens, gleichsam auf eine Wiedergeburt der Zeit, sondern auf Unterweisung des Volkes in nützlichen Kenntnissen und Erweckung christlicher Gesinnungen gerichtet sein müsse."[564] THIERSCH betonte die konfessionell eindeutige Gestaltung des Religions- und Geschichtsunterrichtes im Seminar, eine den Bedürfnissen der Lehrtätigkeit in der Volksschule entsprechende schlichte theoretische Ausbildung und die Erziehung der künftigen Lehrer "zu bescheidenen, gehorsamen Dienern des Staates, die den nötigen Respekt vor den natürlichen Autoritäten keinen Augenblick vergessen und sich begnügen mit der treuen Erfüllung ihrer Pflichten in der Schule"[565]

Die endgültige und dann rasch durchgeführte Trennung hat dann Minister von ABEL persönlich veranlaßt.

In einem Immediatbericht an den König vom 8.VIII.1838[566] untersuchte er die Fragen, "1. ob die Trennung überhaupt rätlich, 2.ob derselbe gesetzliche Hindernisse entgegenstünden, 3. welcher Ort für das neue Seminar am meisten geeignet sei und 4. wie die Kosten zu decken wären." Die entscheidende Hauptfrage beantwortete er entsprechend ausführlich: "Nichts ist wichtiger, als daß Lehrer an deutschen Schulen, denen der ausgedehnteste Einfluß auf Bildung der Jugend, vorzüglich der niederen Stände eingeräumt ist, von tiefbegründeter Religiosität durchdrungen sind, gleichviel ob katholisch oder protestantisch. Nur dann ist ihre Berufsbildung als vollendet und befriedigend anzusehen, nur dann zu erwarten, daß Schullehrer durch Wort und Tat die Bestrebungen des Religionslehrers unterstützen und fördern und nicht im Gegenteil die Zahl der zerstörenden Einwirkungen vermehren, welche die zarte, in das jugendliche Gemüt gelegte Saat christlicher Gesinnung ohnehin so vielfältig umlagern.

Die konfessionelle Mischung des Schullehrerseminars Kaiserslautern ist nur geeignet, religiöse Lauheit zu erzeugen und jenen verwerflichen Indifferentismus fortzupflanzen, den der Zeitgeist mit dem blendenden Namen Toleranz zu verhüllen und zu beschönigen unternimmt. Duldsamkeit gegen die Bekenner eines anderen Glaubens ist nur dann eine wahre, dem milden, hehren Geist des Christenthums entsprossene Tugend, wenn sie mit der ewigen festen Überzeugung von der Wahrheit desjenigen Glaubens Hand in Hand geht, zu dem sich das Individuum selbst bekennt.
Entspringt sie dagegen der heutzutage so häufig verbreiteten Ansicht, daß es für die letzten und höchsten Zwecke der Religion am Ende so ziemlich gleichgültig sei, ob jemand diesem oder jenem positiven Glauben folge, und nimmt sie wohl noch diejenigen unter ihren Mantel auf, die in jedem positiven Glaubenssystem etwa nur noch eine für politische Zwecke nicht unwichtige Äußerlichkeit erblicken, so ist dieselbe ein zerstörender Krebsschaden, der am Lebensmark der Staaten frißt und es geht in ihr unvermeidlich alle wahre Religiosität und alles Christenthum unter.
Die sogenannte Duldsamkeit der letzteren Art ist es, welche in der Pfalz ihren Sitz aufgeschlagen hat und nachdem sie vor 20 Jahren die Unionsakte ausgeboren, und sich das hohe Ziel gesetzt hat, zuletzt alle christlichen Konfessionen in einen Topf zusammenzuschmelzen, wo dann, gelänge der große chemische Prozeß, nach Zersetzung und Verflüchtigung aller edlen Teile wohl nur noch Caput mortuum zu finden sein dürfte..
Was nun aber von den aus einem solchen Seminar hervorgehenden Schullehrern zu erwarten sei, liegt wohl offen am Tage. Die Trennung des Seminars verspricht die sicherste Abhilfe, weil sie das Übel an der Wurzel angreift; auch die Rivalität unter beiden Seminarien wird gute Früchte tragen.
Der Widerstand des Landrates gegen die Trennung des Seminars in Kaiserlslautern ist die Frucht dieses Indifferentismus. Darum ist der Widerstand dagegen notwendig.."
Der König kontrasignierte mit der Zustimmung:"Ich genehmige diesen Antrag und bemerke nur, daß auch hinsichtlich des verbleibenden protestantischen Schullehrerseminars eine solche Einrichtung müsse getroffen werden, daß wirkliche Religiosität, nicht aber der bisherige Indifferentismus darin befördert und gepflegt werde."[567]

Das katholische Seminar wurde nach Speyer gelegt; der Unterricht begann am 4.XI.1839. Im rechtsrheinischen Bayern entfiel die Notwendigkeit einer Trennung. Das protestantische Seminar in Altdorf wurde 1843 durch eine Neugründung in Schwabach entlastet.

Unter den Mitarbeitern und Vertrauten ABELS ragen besonders Graf CARL von SEINSHEIM, der unterfränkische Regierungspräsident Graf RECHBERG und der einflußreiche Kabinettssekretär KÖNIG LUDWIGS I. und spätere Staatsrat BERNHARD MICHAEL GRANDAUR hervor. Diese Politiker teilten im Prinzip mit ABELS Anschauungen über die Volksschule auch seine Abneigung gegen die weltliche Lehrerschaft,

die sie als Verbündete des Zeitgeistes beargwöhnten oder doch für anfällig gegenüber seinen Ausstrahlungen hielten.

Soweit ABEL aus Prinzip eine Verkirchlichung der Volksschule durch seine Schulpolitik verfolgte, war darunter weniger eine Preisgabe staatlicher Schulrechte an die Kirche zu verstehen, sondern die Hinwendung der Staatsschule auf eine Wirksamkeit aus dem Geiste kirchlicher Gesinnung, um die religiöse und gesellschaftliche Autorität von Kirche und Geistlichkeit zusammen mit der Erziehung durch die Schule zur Erhaltung der bestehenden Staatsordnung aufzubieten. Hier entsteht die Frage nach einer Gegnerschaft gegen den schulpolitischen Kurs der Ära ABEL.

In der politischen Publizistik finden sich aus verschiedenen Gründen kaum Ansätze dazu.[568] Widerspruch erhob sich unter den Liberalen und teils auch bei konservativ eingestellten Ständeabgeordneten. Die weltanschauliche und politische Entschiedenheit des Regierungskurses hatte neben allgemein bewegenden konfessionellen Empfindlichkeiten, welche die Öffentlichkeit erregten, vor allem in der Spitze der Verwaltungshierarchie eine wachsende Gegnerschaft entstehen lassen, zu deren Sprecher sich bereits 1840 der mittelfränkische Regierungspräsident, CARL Graf GIECH, durch sein später als "Darlegung" veröffentlichtes Rücktrittsgesuch an KÖNIG LUDWIG I. machte.[569] GIECH galt nicht nur als innenpolitischer sondern auch als weltanschaulicher Gegner ABELS und des Grafen RECHBERG, unter dem er in Würzburg als Regierungsdirektor gearbeitet hatte. RECHBERG äußerte sich auf Veranlassung des Königs gutachtlich zu den Vorwürfen, die GIECH in seinem Gesuch erhob und die sich auch auf schulpolitisch relevante Gesichtspunkte erstreckten. Der Anlaß vereinte die Standpunkte zweier in ihrem Verhältnis zur Regierung extrem geschiedener Persönlichkeiten, des streng konservativ-klerikalen RECHBERG und des liberalen Protestanten GIECH.

> GIECH zählt unter die tadelnswürdigen Mißstände auch die Verhältnisse im Volksschulwesen. Es sei zwar manches geschehen, es zu heben, "allein es kann wohl auch nicht in Abrede gestellt werden, daß es schwer sein dürfte, der Unterstützung dieser so wichtigen Verwaltungs-Angelegenheit eine fest und bleibende Grenze zu setzen, über welche hinaus die Gewährung vermehrter Hülfsmittel als unzulässig erscheinen könnte: denn bekannt ist die große Zahl von Gemeinden, denen noch Schulhäuser mit den erforderlichen

Einrichtungen für Schullocalitägen und Wohnungen mangeln und die zu arm sind, um diesen dringenden Bedürfnissen ohne Zuschuß der Staatscasse genügen zu können. Es liegt ferner in der Natur der Verhältnisse, daß die Erweiterung schon bestehender Schulhäuser durch die Zunahme der Bevölkerung dringend geboten erscheint und daß hiemit eine Vermehrung der Lehrkräfte, des Personals, gleichen Schritt gehen muß. Die höchstkümmerliche Existenz der Schulgehilfen mit einem Bezug von nur 150fl ist augenscheinlich und wenn auch die vor acht Jahren erfolgte Festsetzung einer Gehalts-Congrua für die Schullehrer des platten Landes, der kleineren und größeren Städe, eine nicht genug zu rühmende Wohltat war, so vermag doch nach Grundsätzen der Billigkeit nicht verkannt werden, daß noch ein weiterer Schritt erforderlich ist, um das Einkommen der Schullehrer in ein richtiges Verhältnis zu setzen zu den dermaligen Preisen der nothwendigsten Lebensbedürfnisse sowie zu den bedeutenden Kosten der Vor- und Ausbildung der Schullehrer nach den Anforderungen, die jetzt an dieselben gemacht werden. Diese und andere Bedürfniße auf dem Gebiet des Schulwesens, zu welchen auch die Erweiterung und Vermehrung der Bildungsanstalten für Schullehrer gehört, werden bei jeder schicklichen Veranlassung hervorgehoben und zur Kenntniß der vorgesetzten Stellen gebracht. Allein es scheinen auch hiefür die beschränkten Etats zur definitiven Abhülfe...kein Mittel darzubieten und so erneuern sich jährlich vergebens die Bitten der Gemeinden, die Wünsche des Landraths sowie die Anträge der in ihrer Wärme für das Schulwesen trotz der vielen Abweisungen nicht erkaltenden Schulaufsichtsbehörden."[570]

Das war die Kritik an der stagnierenden Lage des Volksschulwesens aus der Sicht des Gegners, der gerne die nächstliegenden Ziele erreicht und ihre nützlichen Effekte verwirklicht gesehen hätte, zweifellos zum Vorteil der Schule.

In RECHBERGS Stellungnahme [571] wird zunächst die mangelhafte Verwaltungsaufsicht des Volksschulwesens zugegeben.[572] Von Interesse ist besonders der konservative Gegensatz zu GIECHS Forderungen, den Schulunterhalt aus dem Staatsetat spürbar zu verbessern. RECHBERG hielt die staatliche Schuldotation für ausreichend, insofern die Wünsche nicht ins Ungemessene gingen. Im übrigen sei den Gemeinden nach ihrer Lage zu helfen, den ärmeren gebührten Zuschüsse, den wohlhabenden sei die Unterhaltspflicht allein zu überlassen:

"Ich glaube hierin Alles zu finden, was die Regierung für diesen Verwaltungszweig zu leisten verpflichtet seyn dürfte. Gutgesinte Beamte und ihren Beruf erkennende und erfüllende Pfarrer - letztere mitunter auch durch eigene Stiftungen - werden durch Belehrung und Aufmunterung oder durch Benützung der Stiftungs- und Distrikts-Fonds etc. die allmählige bessere Dotation der Lokal-Schulen zu bewirken wissen.Zeigt sich die Regierung zu geneigt, allen und jeden Bedürfnissen der Gemeinde abzuhelfen, so werden sie desto ungeeigneter, die ihrem

Haushalt obliegenden Leistungen aus eigenen Mitteln zu bestreiten und werden bald die Gnadenspenden als Verpflichtung anerkennen. Die verschiedenartigen Anträge der Landräthe, auch selbst der Ständeversammlung dürften Beweise für diese Ansicht geliefert haben.

Einen weiteren interessanten Aspekt bietet RECHBERGS Standpunkt in der Frage der Lehrerbesoldung:

"Die Besoldung der Schulgehilfen zu 150 - 200fl ist allerdings nicht genügend. Indessen tritt auch hier wieder der oben ausgesprochene Grundsaz ein und die Erfahrung hat gelehrt, daß sie bis zum Vorrücken in eine Lehrerstelle doch gelebt haben und in dieser Zeitperiode von ihren Angehörigen unterstützt wurden. - Dieser großen Sorge könten die Regierung wie die Gemeinden in Bälde überhoben werden, wenn es gelänge, der Kongregation der Schulschwestern eine genügende Dotation zu verschaffen und jene der Schulbrüder mit Stiftungsfonden nach Bayern zu ziehen."[573]

Der Wunsch, das Schulwesen nicht nur durch seine geistige Ausrichtung sondern auch durch die immer weiter auszubauende Tätigkeit geistlicher Lehrer zu verkirchlichen, ist sonst nirgendwo mit der gleichen Deutlichkeit ausgesprochen worden.

Die wachsenden Spannungen in der Kirchenpolitik - eine Folge der ABEL mangelnden Unterscheidung zwischen dem konservativen und liberalen Protestantismus und daher der Anlaß zu einer fühlbaren Stärkung des politischen Liberalismus in den protestantischen Gebieten -hatten in der innenpolitischen Situation Bayerns seit 1845 jene "Gewitterschüle"[574] entstehen lassen, die sich in den Ereignissen des Frühjahrs 1848 entlud. Die Bedenken des Königs gegen den kirchenpolitischen Kurs ABELS führten zur Bildung einer eigenen obersten Kirchenbehörde, die als "Ministerium des Innern für die Behandlung der kirchlichen Angelegenheiten" dem Justizminister unterstellt und damit ABEL entzogen wurde. Die Leitung des Schulwesens verblieb mit dem Obersten Kirchen- und Schulrat beim Innenministerium;[575] aber schon wenige Wochen später, am 1.III.1847, erfolgte die Vereinigung der obersten Kirchen- und Schulbehörde zu einem selbständigen "Ministerium des Innern für Kirchen- und Schulangelegenheiten", das einem Ministerverweser unterstellt wurde.[576] Damit war in der Volksschulpolitik die Ära ABEL zu Ende. Der Minister selbst hatte am 12.II.bereits seine Entlassung hinnehmen müssen. Die unruhigen Ausschläge des Staatsruders bei der Leitung des Schulwesens unmittelbar vor- und nach dem Abgang ABELS verdeutlichen das Ausmaß der Krise, in welche die bayerische Kulturpolitik im Verlaufe der vierziger Jahre geraten war.

425. Das Jahr 1848 in der staatlichen Schulpolitik.

Das Krisenjahr 1848 ließ den Ministerverwesern keine Gelegenheit, sich der Schulpolitik eingehender zu widmen oder wenigstens die dringlichsten Reformen einzuleiten. Der von der Lehrerschaft besonders optimistisch begrüßte Fürst ÖTTINGEN-WALLERSTEIN trat mit der Abdankung KÖNIG LUDWIGS I. von seinem Amt zurück.[577] Sein Nachfolger, der Liberale HERMANN von BEISLER, mußte vor dem Landtag bekennen, "daß bisher im Drange der Geschäfte Nichts geschehen konnte. Es war eine reine Unmöglichkeit."[578] Weder in der Thronrede MAXIMILIANS II. noch in den Kammerverhandlungen 1848 finden sich Hinweise auf ein Programm der staatlichen Volksschulpolitik. Regierung und Abgeordnetenkammer beschäftigten sich zwar mit den Eingaben der Lehrerschaft, die wie eine Welle vor den Thron und in den Landtag gelangt waren. Aber wie man bemüht war, den Sturm und Drang des Volkes durch Beschwichtigungen und kraftvolle Reden aufzufangen und in die Bahnen von Ruhe und Ordnung zu lenken, so geschah auch für die Volksschule und ihre Lehrer nicht mehr. Wirklich revolutionäre Folgerungen aus den Anträgen der Lehrerschaft[579] wurden nach dieser Phase der Beschwichtigung nicht gezogen. Der "Sieg der Freiheit", der in anderen Bereichen der staatlichen Politik manche Reform durchsetzen konnte, versagte sich der Volksschule; die politischen Schwerpunkte hatten sich auf soziale und wirtschaftliche Probleme verlagert.

Am 11.XI.1848 wurde in der gleichen Verordnung, welche die Bildung eines "Staatsministeriums des Handels und der öffentlichen Arbeiten" verkündete, das 1847 erst gebildete "Staatsministerium des Innern für Kirchen- und Schulangelegenheiten" wieder aufgelöst,[580] eine Maßnahme, die am 16.III.1849 erneut revidiert wurde: "In Erwägung der sehr erhöhten Thätigkeit, welche dermal und für die nächste Zeit die Behandlung der Kirchen- und Schulangelegenheiten von Seiten des Staats in Anspruch nimmt", wurde die Wiedererrichtung der Behörde angeordnet.[581] Das neue Ministerium sichtete und registrierte die zahlreichen Vorschläge aus der Lehrerschaft und der Landtagsabschied vom 25.VII.1850 sicherte Erhebungen zu, um das Los der Lehrer, die nun wieder offiziell "Volksschullehrer" hießen, zu bessern, "ohne jedoch hiedurch schon jetzt bestimmte weitere

Gehaltserhöhungen in Aussicht zu stellen."[582]

Der weitere Verlauf der Entwicklung sei noch kurz skizziert: 1856 erfolgte die Einführung des 7. Volksschulpflichtjahres, während der Lehrplan der erweiterten Schulpflicht nicht angepaßt wurde.[583] Unter den Schulreformplänen der Regierungen MAXIMILIANS II. rangierte, nach einem Worte des Kultusministers von RINGELMANN, die Volksschule zuletzt.[584] Auch das Lehrerbildungsnormativ vom 15.V.1857[585] folgte weder neuen pädagogischen noch schulorganisatorischen Impulsen. Die schulpolitischen Leitgedanken blieben denen von 1836 auffallend ähnlich, ein Wandel der Voraussetzungen scheint nicht unterstellt worden zu sein. Der entscheidende schulpolitische Blickpunkt im Schlußantrag der II.Kammer am Ende des Landtages 1849/50, "es möge die königliche Staatsregierung den Kammern baldmöglichst ein Gesetz über die vollständige Regelung der Verhältnisse der Schullehrer und der dabei einschlagenden finanziellen Beziehungen vorlegen lassen",[586] verschwand bald wieder aus den Augen der Verantwortlichen, obwohl ihm eine baldige Erledigung zugesichert worden war. Von den schulpolitischen Anregungen der Lehrerbewegung des Jahres 1848 hatte niemand mehr in Regierung und Kammer den Mut und das Bedürfnis, ihre Realisierung zu fordern. Die Stiehlschen Regulative in Preußen galten sinngemäß auch für das Verhältnis des Staates zur Volksschule in Bayern:

> "Der Gedanke einer allgemein menschlichen Bildung durch formelle Entwicklung der Geistesvermögen in abstraktem Inhalt hat sich durch die Erfahrung als wirkungslos, oder schädlich erwiesen. Das Leben des Volkes verlangt seine Neugestaltung auf Grundlage und im Ausbau seiner ursprünglich gegebenen und ewigen Realitäten auf dem Fundament des Christentums, welches Familie, Berufskreis, Gemeinde und Staat in einer kirchlich berechtigten Gestaltung durchdringen, ausbilden und stützen soll. Demgemäß hat die Elementarschule, in welcher der größte Theil des Volkes die Grundlage, wenn nicht den Abschluß seiner Bildung empfängt, nicht einem abstraktem System, oder einem Gedanken der Wissenschaft, sondern dem praktischen Leben in Kirche, Familie, Beruf, Gemeinde und Staat zu dienen, und für dieses Leben vorzubereiten, indem sie sich mit ihrem Streben auf dasselbe gründet und innerhalb seiner Kreise bewegt."[587]

5. DIE SCHULPOLITIK DER KIRCHEN

50. Das Verhältnis von Staat und Kirche in Bayern

Eine stark ausgeprägte Staatsidee und eine ebenso tief verwurzelte kirchliche Gesinnung des Staatsvolkes haben in Bayern Staat und Kirche schon immer in einem wohlwollenden Verhältnis zueinander bestehen lassen. Auch als nach Jahrhunderten religiöser Abgeschlossenheit des altbayerischen Territoriums der neue Staat durch den Erwerb protestantischer Landesteile mit zwei Kirchen in rechtliche Beziehungen treten mußte, fand sich im Grundsatz der Parität eine Möglichkeit, zwischen staatlicher Kirchenhoheit und kirchlicher Eigengewalt ein im ganzen erträgliches Verhältnis zu schaffen.

Die katholische Kirche hatte nach dem Zusammenbruch ihrer Hierarchie und den materiellen Einbußen während der Säkularisation den Frieden mit dem Staat in einem Konkordat gesucht. Er ist durch die Eingliederung des Konkordats in das Verfassungswerk und die untergeordnete Geltung des Vertrages gegenüber dem staatlichen Kirchenrecht nur ein Scheinfrieden geworden, den die Kirche aus dem Gefühl der Benachteiligung nur widerwillig akzeptierte.

Die protestantische Kirche wurde in ihrem eigenen Selbstverständnis als lutherisch-evangelische Kirche vom Staat dadurch bevormundet, daß sie sich zunächst - bis 1824 - nur "Gemeinde" und - durch wiederholtes Verbot bekräftigt - bis 1918 nicht "evangelisch" nennen durfte, obwohl bekenntnismäßige Prägung und geistesgeschichtliche Wandlungen die Hinwendung zur "Kirche" längst vollzogen hatten.[588]

Das erstarkte Kirchenbewußtsein, die innerkirchlichen Nachteile der Abhängigkeit vom Staatskirchenrecht und das Entstehen konfessionell geprägter politischer "Bewegungen" im Spannungsfeld zwischen Staat und Kirche bewirkten in beiden Kirchen auch in der Schulfrage neue Anlässe der Auseinandersetzung mit dem Staat, die - das kann ebenso als Wirkung der konfessionellen Parität wie als Einsicht eines gemeinsamen Schicksals gewertet werden - nicht zwischen den Kirchen ausgetragen wurden, sondern sich gegen die staatlichen Hoheitsrechte

über Kirche und Schule richteten. Jede der Kirchen hatte besondere Gründe, den Entscheidungen der staatlichen Schulpolitik durch eigene schulpolitische Vorstellungen zu begegnen, da die Schulfrage mit dem Fortschreiten der kulturellen und sozialen Entwicklung im 19.Jahrhundert mehr als je zuvor für ihre religiöse Situation und gesellschaftlich-politische Existenz als Volkskirchen eine Schicksalsfrage geworden war.

51. Die Schulpolitik der katholischen Kirche

510. Ihre Grundlagen in der kirchlichen Restauration bis 1848

Die katholische Kirche befand sich am Ende der Säkularisation auch im neubayerischen Staatsgebiet am tiefsten Punkt eines Niederganges, der das innerkirchliche Leben und ihre organisatorisch-materiellen Grundlagen gleich schwer betroffen hatte.

Gleichzeitig hatte der bayerische Staat im Bewußtsein äußerer Machtfülle ein kirchenpolitisches System entwickelt, das die traditionelle Stellung der Kirche im kulturellen und politischen Leben durch eine Vielzahl religionspolizeilicher Anordnungen so weitgehend einschränkte, daß von ihrem souveränen geistlichen und rechtlichen Eigenleben nur mehr wenig übrig blieb. Durch ein einseitig praejudiziertes Staatskirchenrecht schuf sich der Staat ein lückenloses System der Bevormundung, dem die Kirche zunächst wehrlos ausgesetzt war. Die "geistliche Gewalt" blieb für künftig an die Normen gebunden, die der Staat aus eigener Machtvollkommenheit gesetzt hatte und in denen sich herkömmliches Wohlwollen und feindselige Reserve wunderlich mischten.

> "Wir haben schon mehrmals Unsern ernstlichen Willen bekannt gemacht, daß die geistliche Gewalt in ihrem eigentlichen Wirkungskreise nicht gehemmt werden, und daß Unsere weltliche Regierung in ganz geistlichen Gegenständen des Gewissens und der Religionslehre sich nicht einmischen solle..Dagegen werden Wir aber auch nie dulden, daß die Geistlichkeit, und irgendeine Kirche einen Staat im Staat bilde, daß dieselbe in ihren weltlichen Handlungen und mit ihren Besitzungen den Gesetzen und den gesetzmäßigen Obrigkeiten sich entziehe; Wir werden die Rechte Unserer obersten Aufsicht immer strenge ausüben lassen, Wir werden Unsere landesfürstliche Mitwirkung in Gegenständen, welche zwar geistlich sind, aber die Religion

nicht wesentlich betreffen, und zugleich irgendeine Beziehung auf den Staat und das weltliche Wohl der Einwohner desselben haben, nicht ausschließen lassen, so wie Wir die Seelsorger, als Volkserzieher in Religion und Sittlichkeit, nicht als bloße Kirchendiener, sondern zugleich als Staatsbeamte betrachten."[589]

Die Situation inneren und äußeren Niedergangs zwang die Kirche, ihre eigene Lage durch Aktivierung aller Kräfte zu überwinden und zu versuchen, ihre religiöse und politische Handlungsfreiheit zurückzugewinnen. Die Erneuerung des innerkirchlichen Lebens, die Wiederbelebung des theologischen Denkens und das Bemühen um die Restitution kirchlicher Rechte waren Bestandteile des beherrschenden kirchenpolitischen Zieles: die Freiheit der Kirche im Staat. Die rechtstheoretische und politisch-programmatische Grundlage dieses Bestrebens lieferte die namentlich von GÖRRES unterstützte Koordinationslehre, "das Produkt einer Zeit, in welcher der moderne Staat seine Souveränität unwiderruflich durchgesetzt hatte und zugleich als absoluter Polizeistaat im praktischen Leben von ihr weitesten Gebrauch machte, während die katholische Kirche aus den Fesseln des absoluten Staates herausstrebte."[590]

Wie immer in Zeiten hoffnungslosen Niedergangs lebten in der Kirche Persönlichkeiten, die den befreienden Ideen ihre menschlichen Kräfte liehen und mit ihrem Wirken den Zeitpunkt der geistig-religiösen wie der politischen Erweckung kenntlich machen. Für die erste Phase der kirchlichen Restauration in Bayern, die mit dem Abschluß des Konkordats am 5.Juni 1817 ihren Höhepunkt erreicht hatte und in der kirchenpolitischen Aktivität der Ständeversammlungen 1819 bis 1825 ausklang, ist die Tätigkeit der Konföderierten um den Würzburger Weihbischof GREGOR ZIRKEL symptomatisch. Ihnen gelang es, die politische Eigenkraft des katholischen Volksteils zu wecken und mit dem in der Romantik sich erneuernden religiös-kirchlichen Bewußtsein in Verbindung zu bringen. Die Wiederbelebung des katholischen Gedankens führte zu der für die Öffentlichkeit des gesellschaftlichen und staatlichen Lebens so wichtig gewordenen Erscheinung des politischen Katholizismus, der auch im übrigen Deutschland rasche Verbreitung fand.[591]

Seit der Thronbesteigung LUDWIGS I. folgte für die kirchliche Restauration - nach einer Zeit planender Vorbereitung, Sammlung der Kräfte und erster, aus der Verteidigung erzielter Erfolge über das fest gegründete Staatskirchentum - die "Zeit des Handelns, der Tat, der Durchsetzung ihrer Forderungen im öffentlichen, staatlich-politischen und kulturellen Leben."[592] Es waren die Jahre, in denen Schüler und Freunde SAILERS, wie SCHWÄBL und OETTL, bayerische Bischofssitze einnahmen und Persönlichkeiten von künftiger kirchengeschichtlicher Bedeutung, wie GEISSEL und REISACH zu gleichen Würden gelangten.[593]

Die Mitte der dreißiger Jahre war erfüllt von Ereignissen, die zur Überwindung der Aufklärung im kirchlichen Denken beitrugen und Zeichen eines geläuterten Kirchenbegriffes wie auch des mächtig gewachsenen politischen Selbstbewußtseines des bayerischen Katholizismus sind. Die von Landshut nach München verlegte Universität wurde zum Zentrum katholischen Geisteslebens in Deutschland überhaupt; die Kirchenpolitik des Ministeriums ABEL drängte die Protestanten zum offenen Unmut und eine konservative Mehrheit in der II. Kammer seit dem Landtag von 1837 ersetzte den durch SAILER geprägten Stil irenischer Duldsamkeit durch eine kämpferische Haltung, welche die Polemik keineswegs mied.

Der Einfluß der Kirche als geistliche Autorität auf die politischen Anschauungen der Konservativen hat im damals entstehenden Begriff des "Ultramontanismus" einen bezeichnenden Ausdruck angenommen.

> "Die ultramontane Anschauung läßt sich in einem einzigen kurzen und klaren Satz zusammenfassen; aber aus diesen Satz entspinnt sich eine Lehre und Anschauung, welche nicht bloß Religion und Kirche, sondern auch Staat, Wissenschaft, Politik, Sitte und soziale Zustände, kurz das ganze geistige Leben der Menschen wie der Völker in ihren Bereich zieht. Der Satz lautet: Der Papst ist die höchste, unfehlbare und darum auch einzige Autorität in allem, was Religion, Kirche, Sitte und Moral betrifft; jedem seiner Aussprüche über diese Gegenstände gebührt unbedingte innerliche wie äußerliche Unterwerfung von Seiten aller, der Kleriker wie der Laien."[595]

Die Kirche war in Bayern auch unter ABEL zwar "geehrt und in mancher Hinsicht mit Glanz umgeben, doch völlig in den Banden des Staates, nur daß nicht unmittelbar das Eisen der Fesseln die

Glieder berührte, da dieselben mit Samt belegt waren. Sie war eine vornehme Gefangene, der man alle Ehre und Achtung zollte, aber nichtsdestoweniger - eine Gefangene."[596]

Auf der Würzburger Bischofskonferenz vom November 1848, beeinflußte der durch die erwarteten revolutionären Wendungen in der Staatsverfassung zu aktueller Bedeutung gelangte Gedanke der Trennung von Staat und Kirche die kirchliche Schulpolitik. Der Episkopat forderte die Freiheit und Selbständigkeit der Kirche in Hinsicht auf das Schulwesen, ohne aber eine eigentliche Trennung von Staat und Kirche in diesem Bereich zu wünschen.[597]

Die bayerischen Teilnehmer dieser Versammlung nahmen dabei insofern eine Sonderstellung ein, als die kirchen- und schulrechtlichen Gegebenheiten ihres Landes zu einer unterschiedlichen Beurteilung des Grundproblems der Trennung von Kirche und Staat führte, das in Würzburg im Blick auf die gesamtdeutsche Lage der Kirche verhandelt wurde.

In Bayern selbst war mit der Abdankung LUDWIGS I. eine neue politische Lage entstanden. Mit seinem Sohn MAXIMILIAN II. war ein in allen religiös- kirchlichen Fragen um größte Objektivität bemühter Monarch auf den Thron gekommen. Seine Einstellung zu den kirchlichen Restaurationsbestrebungen hat der Kabinettsekretär des Königs, PFISTERMEISTER, ein Oberpfälzer Lehrersohn, festgehalten:

> "Dem Streben nach Freiheit der Kirche sei nachzugeben, jedoch nur in der besonneneren Auffassung, nach welcher hierunter die Beseitigung zu weitgehender Bevormundung der Kirche verstanden werden wolle. Es müsse der Kirche also die ihr gebührende Freiheit zurückgegeben und zu diesem Zwecke das Konkordat, und zwar getreulich, in Vollzug gesetzt werden. Der Grundsatz der Gleichberechtigung der christlichen Konfessionen dürfe ferner nicht dahin führen, daß der Staat den christlichen Boden verlasse und sich auf den Boden des Indifferentismus oder des Atheismus stelle."[598]

Die königliche Antwort auf die Forderungen der Freisinger Bischofskonferenz in der Denkschrift vom 2.XI.1850 erfolgte in der Entschließung vom 8.IV.1852, den Vollzug des Konkordats betr.[599] Darin wurde der katholischen Kirche Bayerns mit der stärkeren Berücksichtigung des Konkordats gegenüber dem Religionsedikt die größte Schonung zugesichert, aber keine verfassungsändernden Zugeständnisse gemacht. Der Staat behielt die Zügel des Kirchen- und Schulrechtes weiterhin fest in der Hand und die Kirche nahm die Lage hin, ohne sie jemals als rechtsmäßig anzuerkennen.[600]

511. Die Stellung der Kirche im staatlichen Schulrecht

Für die Darstellung der schulpolitischen Bestrebungen der katholischen Kirche ist die rechtliche Stellung ihrer Organe im Volksschulwesen ein wesentlicher Gesichtspunkt. Es wurde bereits gezeigt, wie seit der Mitte des 18.Jahrhunderts unter dem Einfluß der Aufklärung die Volksschule durch das immer mehr ausgreifende landesherrliche Schulvogteiregiment aus der rechtlichen Schulhoheit der Kirche herausgelöst und schließlich durch die Säkularisation die Kontinuität des kirchlichen Schulrechts endgültig unterbrochen wurde. Auch das kirchlich orientierte Bildungsziel der Volksschule war durch die wirtschaftlichen Interessen des aufgeklärten Staates und durch die pädagogischen Ideen des Rationalismus und Philanthropismus ergänzt und zuletzt weigehend beschränkt worden. Die Prozesse der Verstaatlichung und Verweltlichung der Schule standen in einem wechselseitigen Bezug.[601]

Die fortschreitende Umgestaltung der Rechtsverhältnisse zwischen Staat und Kirche nach der Säkularisation verwandelte die traditionelle Schutzherrschaft des Staates über die Kirche in eine staatsrechtlich fixierte Kirchenhoheit, die im Verfassungswerk von 1818 zur Vollendung gelangte. Zur gleichen Zeit vervollständigte sich das staatliche Schulrecht soweit, daß die Volksschule in administrativer Hinsicht ausschließlich eine Einrichtung des Staates geworden war. Das kirchliche Schulrecht unterlag der staatlichen Schulhoheit vollkommen. Das Gefälle zwischen der Zusicherung des Religionsediktes vom 10.I.1803,[602] das den christlichen Konfessionen die Religionsausübung mit allen Annexen, also auch die kirchliche Mitwirkung im Volksschulwesen bestätigte,[603] und der Ankündigung des Zentnerschen Schulerlasses vom 26.XI.1804,[604] der Landesfürst werde "alle übrigen Anordnungen in Schulsachen als in einer weltlichen Regierungsanstalt nach den Bedürfnissen seines Staates" treffen, macht den rechtlichen Ausschluß der Kirche und die endgültige Emanzipation der Volksschule vom kirchlichen Schulrecht unverkennbar. Die Verhandlungen der Kirche mit dem Ziel, einen Ausgleich zwischen ihren und den Ansprüchen des Staates auf die Volksschule zu erreichen, hatten seit den ersten Bemühungen um ein Konkordat kein Ergebnis gezeitigt, das eine kirchliche Schulgewalt ex jure proprio bedeutet hätte. Der

Einfluß, der ihr im Rahmen der prinzipiellen Rechtsauffassung von der absoluten staatlichen Schulhoheit auf die Volksschule gewährt wurde, beruhte auf Rechtspositionen, welche vom Wert einer religiösen Volkserziehung für den Staat ausgingen und noch während der kurfürstlichen Zeit gewährt worden waren: das Recht der Überwachung der Glaubens- und Sittenreinheit und die Mitwirkung der Geistlichkeit bei der staatlichen Schulaufsicht.[605] An diesen Zuständigkeiten hielt auch das neue Bayern unter MONTGELAS fest. Ausschlaggebend für die Beurteilung des rechtlichen Wertes der kirchlichen Beteiligung am Schulwesen bleibt die Tatsache, daß die der katholischen Kirche gewährten Kompetenzen ihr weder mit gesetzlichen noch später mit verfassungsrechtlichen Garantien überlassen worden waren. Obwohl das verdienstliche Wirken der Geistlichkeit Anerkennung fand, war deren Tätigkeit für die Schule von den Verantwortlichen, namentlich von ZENTNER und NIETHAMMER, nur als Provisorium gedacht gewesen.

Während die der protestantischen Kirche übertragene Schulaufsicht, wohl wegen des innigeren staatsrechtlichen Verhältnisses der Kirche zum Gesetzgeber, über den Artikel 6 des Protestantenediktes von 1809 mit einem gesetzlichen und schließlich sogar mit einem durch die Verfassung selbst garantierten Anspruch ausgestattet wurde, mußte die katholische Kirche die unterschiedliche Rechtslage hinnehmen. Dieses Faktum wurde durch die wertmäßige Zurücksetzung des Konkordats hinter Verfassung und Religionsedikt noch verdeutlicht; es hat den entscheidenden Anlaß für die schulpolitischen Bestrebungen der Kirche gegeben.[606] Mit dem wachsenden Verlangen nach Unabhängigkeit der Kirche im Staat im Zuge der katholischen Restauration entstand wegen der ungleichen Rechtspositionen eine Empfindlichkeit, die in der Schulfrage auch durch das unterschiedslose Gewährenlassen beider Konfessionen in der Schulaufsicht nicht beseitigt wurde. Damit wurde das Verhältnis von Staat und Kirche einer permanenten Belastung ausgesetzt. Durch die Verweigerung eines kirchlichen Schulrechtes wurde die Schulfrage in die Prinzipienkämpfe der vierziger Jahre einbezogen, in denen sich die aufgeklärten kirchenpolitischen Vorstellungen der Verfassung und ihrer Anhänge mit dem Gedanken einer Erneuerung des

Verhältnisses von Kirche und Staat stritten. Mehr als eine freundliche Haltung, welche die als bedrückend empfundene Form der staatlichen Schulhoheit aber nicht aus der Welt schaffte, wurde der Kirche vom Staat nicht geboten . Die katholischen Kirchen- wie auch Schulangelegenheiten, das wurde nach ABELS Abgang erneut bekräftigt, waren "nach Vorschrift des § 14 des II.Anhanges zur zweiten Verfassungsbeilage" zu behandeln,[607] welcher den beiden christlichen Kirchen lediglich die Aufsicht über den Religionsunterricht in den Schulen zugestand. "Die Aufsicht und die Anordnungen über den übrigen Unterricht, sowohl in den Volksschulen als Studienanstalten, gehören als ein Staats-Polizey-Gegenstand lediglich zur Competenz der Regierungen und des Staatsministeriums des Innern, nach den darüber bestehenden gesetzlichen Einrichtungen."[608]

Mit dem Abschluß des Konkordats und im Verlaufe der Verfassungsberatungen hatte es zunächst den Anschein, als ob sich rechtlich günstigere Lösungen für die Stellung der Kirche im Schulwesen anbahnten. Die Tatsache des Zustandekommens eines Konkordats galt allgemein als Erfolg der kurialen Politik, der jedoch von der Kritik der Gegner stark überbewertet wurde.[609] Bei den Verhandlungen standen sich hinsichtlich der Schulfrage zwei konträre Auffassungen gegenüber:[610] Die Kirche vertrat eine restitutive Tendenz und beanspruchte die oberste Beaufsichtigung und Leitung des gesamten Schulwesens. Der staatliche Partner suchte die Schulfrage ganz auszuklammern, da durch die gesetzliche Schulhoheit des Staates die grundsätzliche Entscheidung bereits gefallen sei. Von der ursprünglich von der Kirche beantragten "inspectio et auctoritas" verblieb am Ende der Verhandlungen nur noch die im Schlußsatz des Art. V des Konkordats den Bischöfen zugestandene Amtspflicht, "über die Glaubens- und Sittenlehre zu wachen", worin sie "auch in Beziehung auf die öffentlichen Schulen keineswegs gehindert werden" sollten. Die bayerischen Bischöfe haben immer wieder auf die Beschränkungen dieses Rechtes hingewiesen, die sie in der rechtlich überlegenen Anwendung staatlicher Bestimmungen, insbesondere aber in der Abschwächung des Konkordats durch das Religionsedikt sahen.

Die schulrechtliche Stellung der katholischen Kirche war also nach Abschluß der Verfassungsgesetzgebung durchaus ungünstig. Die Unterordnung des Konkordats unter das kirchenpolitisch

aus einem ganz anderen Geist geschöpfte Religionsedikt und die Unterlassung einer rechtlichen Gleichstellung mit der protestantischen Kirche ließen das Bewußtsein entstehen, benachteiligt zu sein, da der Staat das Entgegenkommen der Kirche bei anderen Verhandlungspunkten in der Schulfrage in seinen Vorteil zu wenden gewußt hatte. Von diesem Tenor wurde im wesentlichen die Schulpolitik der Kirche in den Jahrzehnten zwischen 1818 und 1848 bestimmt.

512. Die schulpolitischen Bestrebungen in der katholischen Kirche

5121. Die Schulpolitik der Konföderierten und des Eichstätter Bundes (1814 - 1821)

Es kennzeichnet den Zustand der Kirche an der Wende des 18. zum 19.Jahrhundert, daß ihre berufenen Vertreter dem staatlichen Begehren nach absoluter Schulherrschaft so wenig Widerstand entgegensetzten. Die endgültige rechtliche Fixierung der staatlichen Schulsuprematie in Bayern zwischen 1802 und 1808 bedeutete daher nur noch die juristische Bestätigung eines praktischen Zustandes, der sich seit 1770 allmählich eingeführt hatte. Erst die Erkenntnis der eigenen Lage nach der Säkularisation und die praktischen Auswirkungen der staatlichen Kirchenhoheit während der Ära MONTGELAS weckten die ersten Regungen geistiger und politischer Aktivität. Als die bedeutendste erscheint die förmliche Konföderation katholischer Laien- und Priesterpersönlichkeiten, die als "literarischer Verein" deklariert, am 6.VII.1814 ins Leben trat und einen wesentlichen Anteil an der katholischen Erneuerungsbewegung gewann. Ihre primär kirchenpolitischen Zielsetzungen umfaßten auch schulpolitische Bestrebungen, die auf ihren bedeutendsten Repräsentanten, den Würzburger Weihbischof GREGOR ZIRKEL (1762 - 1817) zurückgehen und bereits in der Zeit vor der Gründung des Vereins ihren Ausgang nahmen.[611] ZIRKEL, ursprünglich selbst von der rationalistischen Theologie und Pädagogik als Seminarregens in Würzburg beeinflußt, wurde als Weihbischof (1802) zu einem wahren "proeliator Domini",[612] der die bischöflichen Rechte gegen die kurbayerische Regierung mit Nachdruck verteidigte und in einem Gutachten den kirchlichen Standpunkt

darlegte.[613] An dieser Stelle, sowie in der gleichzeitigen Abhandlung "Aphorismen über das Verhältnis von Kirche und Staat", legte er auch seine schulpolitischen Auffassungen nieder, welche brauchbare Anregungen der Aufklärung mit den Notwendigkeiten der neuen politischen Ordnung zu verbinden suchten:

> "Eine neue Schöpfung der politischen Welt beginnet, und jeder Vernünftige sieht ein, daß auch die Kirche sich, um darin zu bestehen und mit Ehre und Nutzen zu wirken, eine neue Umgestaltung geben müsse."[614]

In dem 24 Punkte umfassenden "Gutachten über die Wahrung der bischöflichen Rechte" vindizierte ZIRKEL alle von der Kirche bisher innegehabten Rechte und Privilegien an der Volksschule:

> "..13. soll der Bischof tätigen Anteil an der Leitung des bürgerlichen Schulwesens haben und darum nicht von der Mitaufsicht über Schulseminarien ausgeschlossen sein; auch soll ihm nicht verweigert werden, die Anzustellenden rücksichtlich ihrer Religionskenntnisse zu prüfen und das Glaubensbekenntnis ihnen abzunehmen. - Der Kirche liegt so viel als dem Staate an der Erziehung und zwischen den Pfarrern und Lehrern muß das Verhältnis der Subordination statthaben. 14. Es muß auf alle Weise verhütet werden, daß nicht zwischen natürlicher und positiver Religion ein Unterschied eingeführt und unter was immer für Vorwänden der christliche Unterricht von den Schulen ausgeschlossen werde."[615]

Damit war das Grundthema kirchlicher Schulpolitik aufgenommen: Auf der Basis eines durch äußeres Ansehen und dogmatische Festigkeit gesicherten, freien Wirkens der Kirche sollte - neben dem unbestreitbaren Einfluß des Staates auf die Bildung der Jugend - der kirchliche Anspruch als gleichberechtigt und in gebührender Unabhängigkeit durchgesetzt werden. Die 125 "Aphorismen" behandeln dieses Thema ohne jeden apologetischen Rekurs auf die augenblicklichen Verhältnisse, die Kirche erscheint in ihnen nicht als die Rivalin, sondern als "das Gewissen des Staates" im Bereich der Schule.[616]

Von Interesse sind ZIRKELS Vorstellungen über das wünschenswerte Verhältnis des Bischofs zur Volksschule und die Auffassung, die Schulaufsicht sei ein dem bischöflichen Lehramt analoger Wirkungskreis. Das lehramtliche Recht des Bischofs, die Volksschulen zu visitieren, sei nicht durchgreifend, "sofern nicht alle Gegenstände, welche mit dem sittlichen und religiösen Zustande einer Gemeinde und ihres Lehrers in Verbindung stehen, zugleich untersucht würden; so entstehet der natürliche Wunsch, daß dem Bischof die landesherrliche Vollmacht cumulative mit anvertraut werde.

Das Resultat der Visitationen wird dem Landesherrn vorgelegt und von den bemerkten Mängeln der kompetenten Behörde die Anzeige gemacht,"[617] Diese Forderung gebiete die Verantwortung des Klerus, namentlich aber der Bischöfe für das christliche Volk, dessen Jugend die Volksschule besuche. "Der Grund zur praktischen Religiosität muß nach dem Winke der Natur in der Jugend gelegt werden, denn die kindlichen Gefühle haben mit den religiösen ungemein viel Analogie."[618] Daher dürfe auch der Religionsunterricht nicht von den Lehrgegenständen der Volksschule ausgeschlossen sein und die Regierung keine Versuche begünstigen oder gestatten, eine natürliche Religion anstelle der christlichen dort einzuführen.[619]

Dem Bischof komme auch "einige Mitaufsicht auf das Schullehrerseminar" und das Recht zu, die Religionskenntnisse der Lehrer zu prüfen und sie auf das Tridentinum zu verpflichten.[620] Die Aufsicht über die Volksschulen, "auch in Rücksicht jener Gegenstände, welche dem Religionsunterricht eigentlich nicht angehören", eigne sich aus naheliegenden Gründen für den Klerus.

> "In der intellektuellen Bildung des Knaben und der Anweisung zu gewissen mechanischen Fertigkeiten im Lesen, Schreiben, Rechnen u.dgl. besteht die Erziehung noch nicht. Religion und Sittenlehre müssen die Grundlage eines guten Charakters für das bürgerliche Leben desselben werden..Sollte es bei der gewöhnlich entfernten Wohnung des Beamten und der Menge seiner Geschäfte, bei der Gleichgültigkeit der Schultheißen, bei der Abhängigkeit des Schullehrers von den Bürgern und Nachbarn geraten sein, diesen sich selbst zu überlassen? Sollte er nicht vielmehr unter der Aufsicht des Pfarrers stehen, dem er schon als Kirchendiener untergeordnet ist?"[621]

Dieses Angebot der Kirche an den Staat, nicht schulrechtliche Unabhängigkeit zu fordern, sondern durch ihre Rechte diesem zu dienen, war ein zu dieser Zeit vielleicht kluges aber nicht unbedenkliches Unterfangen. Es wirkt einsichtiger, wenn darin die Grundzüge schulrechtlicher Vereinbarungen für ein künftiges Konkordat gesehen werden und anerkannt wird, daß ZIRKEL die Rechte der Kirche an der Schule und den Dienst der Kirche an der Schule für den Staat aus ihrem Charakter als göttliche Stiftung ableitete und damit ihre aufgeklärte Bestimmung als eine notwendige und von der praktischen Vernunft tolerierbare Einrichtung im Dienste des Staates überwand.

ZIRKELS Gedanken erhielten durch die Gründung des "Vereins katholischer Gelehrter" eine erhöhte Bedeutung. In der von ihm entworfenen Satzung spiegeln sich die Gründe seines Entschlusses:

> "Die Mitglieder dieses literarischen Vereins arbeiten gratis et pro Deo, aus reiner Liebe für das einzig wahre Christentum, welches das römisch-katholische ist, und verdoppeln ihre Kräfte, bis uns Gott ordentliche Hirten gibt, die für ihre Herde wachen werden. Sie sichern sich Verschwiegenheit ihres Namens und Beginnens zu, um kein Aufsehen zu erregen und keine Reaktion zu veranlassen. Sie arbeiten ruhig und im stellen und vertrauen der göttlichen Vorsehung den Erfolg ihres schwachen Wirkens an."[622]

Unter den Anliegen, die der Verein ihrer Wichtigkeit wegen besonders ins Auge faßte, stand die Volksschule an bevorzugter Stelle. Sie gehöre zu den Einbruchsstellen, auf die sich die Kräfte des Unglaubens und der staatliche Machtanspruch besonders konzentriert hatten, um sie von der Kirche und kirchlicher Gläubigkeit zu trennen. In der Vorrede zu den Statuten - einem zündenden Aufruf ZIRKELS, der politischen Bewegung der Zeit durch eine religiöse Erneuerung entgegenzukommen und der Kirche in ihrer Bedrängnis beizustehen - wurde auch die Situation der Volksschule angesprochen:

> "In der Volksschule ist die Religion unter die übrigen Lehrgegenstände bloß als gleichartig eingereiht, ohne die Grundlage der menschlichen Bildung ferner zu sein, weil alles nur auf Ausbildung des Verstandes angelegt ist."[623]

Ein erstes Zeichen der politischen Wirksamkeit des Vereins war die von dem Landrichter K.JOSEPH SCHMIDT in Dillingen auf Anregung der Konföderierten im gleichen Jahre verfaßte Denkschrift "Rechtliche Bitten und ehrfurchtsvollste Wünsche der Katholiken Deutschlands", gerichtet an diejenigen auf dem Wiener Kongreß versammelten "Herrscher der europäischen Staaten, die selbst unsere Glaubensgenossen sind."[624] Die Denkschrift sprach die Erwartung aus, daß den Kirchenvorstehern die"Aufsicht und Leitung der zu unserem Kirchen-, Gottes- und Unterrichtsdienste bestimmten Personen" überlassen werde.[625] Damit hatte ZIRKEL in seinen letzten Lebensjahren wesentlich an der Aufstellung der schulpolitischen Ziele des Katholizismus in Deutschland mitgewirkt.

Seiner Tätigkeit für den Verein parallel ging ZIRKELS Bemühen, die stockenden Konkordatsverhandlungen durch eine gemeinsame Aktion der bayerischen Ordinariate, die sich um den Eich-

stätter Fürstbischof JOSEPH GRAF STUBENBERG zum "Eichstätter Bund" vereinigt hatten, wieder in Fluß zu bringen.[626] Von ZIRKELS Hand stammt der Entwurf einer Denkschrift an den bayerischen König, worin er die Anliegen der katholischen Kirche vorstellt; die Schrift wurde am 13.I.1816 KÖNIG MAXIMILIAN I. übermittelt.[627] ZIRKEL hat darin den Forderungen der Kirche "einen vorsichtigen und maßvollen Ausdruck verliehen."[628] Sie enthält auch die Ansichten des bayerischen Episkopats und seiner Vertreter zur Volksschulfrage.

> "..§ 6. Der Religions-Unterricht der Jugend der wichtigste Gegenstand der bischöflichen Bemühungen. Wer den durch die heilige Taufe in Christo Wiedergeborenen in die Kirche aufnimmt, hat auch das Recht, den Unterricht im Christenthume zu ertheilen oder zu leiten. Die Ertheilung dieses christlichen Unterrichtes gehört demnach unter die wesentlichen bischöflichen Pflichten. Mit dieser muß die Erziehung des Christen beginnen. Da aber an dem Religions Unterrichte der Jugend die Schullehrer Antheil nehmen, die in Anstalten unterrichtet werden, über deren Leitung dem bischöflichen Amte fast gar kein Einfluß bisher zustand; so werden es Seine königliche Majestät der allerhöchsten Gerechtigkeit angemeßen finden, den bischöflichen Behörden nicht nur die Aufsicht und Leitung des katholischen Religions Unterrichts in den Schulen, sondern auch jenen Einfluß auf die religiöse Bildung und Befähigung der Schullehrer zu überlaßen, bey welcher sie einerseits ihre Pflichten gegen die Jugend, andererseits gegen die Schullehrer erfüllen, und durch Verpflichtung der letzteren auf das Symbol der Kirche sich selbst im Gewißen beruhigen können."

In einem politisch-apologetischen Anhang zur Denkschrift bemerkte ZIRKEL noch, das hierarchische System der Kirche und das territoriale System der Fürsten bilde einen Gegensatz, von dem niemand erwarten dürfe, daß er durch ein Abgehen der Kirche von ihrem Grundsätzen ausgeglichen werde; des Nachgebens und der Forderungen würde sonst kein Ende sein.[629]

Als das Konkordat ratifiziert war, hatte ZIRKEL zwar die Genugtuung erfahren, daß fast alle seine kirchenrechtlichen Forderungen erfüllt worden waren; die schulrechtliche Würdigung der Kirche war demgegenüber nur äußerst bescheiden und unverbindlich ausgefallen. Der Bischof erlebte es nicht mehr, wie das Entgegenkommen der Kurie zu Zugeständnissen an den Staat geführt hatte, von diesem aber nicht in der gleichen Weise honoriert wurde. "Sobald diese Vorteile gesichert waren, hob man die Gegenleistungen, die man zugestanden hatte, praktisch wieder auf."[630] Diese Hypothek

belastete das Verhältnis zwischen Staat und Kirche gerade zu dem Zeitpunkt, als durch das Staatsgrundgesetz die Voraussetzungen einer dauerhaften Ordnung geschaffen waren und jede nahe Aussicht auf eine Änderung unwahrscheinlich wurde.

Insgesamt bedeutet die Schulpolitik der Konföderierten und des Eichstätter Bundes die erste Aktion in einer kirchlichen Lebensfrage. Durch sie war dem paritätisch denkenden Staat das Minimum katholischer Forderungen bekannt geworden, ohne deren Erfüllung die zwischen Staat und Kirche stehende Schulfrage nicht befriedigend zu beantworten sein würde.

5122. Der Einfluß J.M.SAILERS (1823 - 1832)

Nach Abschluß des Konkordats und der Verfassungsgesetzgebung waren die vorher meist verwaisten Bischofsstühle wiederbesetzt worden. Jetzt zeigte sich, daß in Klerus und Volk die hirtenlose Zeit tiefe Spuren religiöser und sittlicher Vernachlässigung hinterlassen hatte. Dazu kam ein empfindlicher Priestermangel, der durch die Aufhebung der Klöster, durch eine allgemeine Mißachtung des geistlichen Standes und seine wirtschaftliche Notlage verursacht war. Die Rückkehr zur kirchlichen Disziplin und zu einem verinnerlichten Glaubensbewußtsein stellte den Bischöfen schwierige pädagogische und organisatorische Aufgaben, allen voran die Wiederherstellung der durch die Aufklärung und den allgemeinen kirchlichen Niedergang beeinträchtigten Einheitlichkeit der religiösen Lehrgehalte und des Religionsunterrichtes. Die Hirtenschreiben der Bischöfe an Klerus und Volk und zahlreiche Verlautbarungen der Ordinariate aus dieser Zeit bieten ein anschauliches Bild der Bemühungen, die religiös-sittliche Erneuerung anzubahnen und zu entwickeln. Die Ordnung im eigenen Hause, der durch eine sorgfältige und eindringliche religiöse Erziehung und Unterweisung die notwendige Beständigkeit gesichert werden sollte, blieb das Herzensanliegen des Episkopats.[631]

Die Anstrengungen, die Volksschule in das kirchliche Restaurationsbemühen einzubeziehen, zwangen die einzelnen Bischöfe zu einem beständigen Kampf um ihre Rechte, die gerade in Schulfragen kleinlichen Aussetzungen staatlicher Behörden unterworfen waren. Besonders in den ersten Jahren nach dem Konkordatsschluß, als die Gegnerschaft wegen dieses Schrittes der Regierung

noch nicht abgeklungen war, sahen sich die Bischöfe durch die häufigen Behinderungen wiederholt veranlaßt, Vorstellungen beim König zu erheben.[632] Zu ihnen zählte seit 1828 auch JOHANN MICHAEL SAILER, der als Koadjutor Oberhirte der Regensburger Diözese geworden war.

SAILER hat einen bestimmenden Anteil an der geistigen Wegbereitung des erneuerten katholischen Bewußtseins. Seit dem Studienaufenthalt KÖNIG LUDWIGS I. als Kronprinz in Landshut 1803 gehörte er zu dessen maßgeblichsten Ratgebern in kirchen- und namentlich auch in schulpolitischen Fragen.

Sein Einfluß wurde in zwei Richtungen wirksam. Als Universitätstheologe erstrebte er durch eigenes Vorbild und Lehre die Verbindung der Kirche mit der allgemeinen Kultur, die Überwindung des Rationalismus in der kirchlichen Lehre wie im weltlichen Leben durch die Wiederbegegnung der Kirche mit der sich neugestaltenden kulturellen Wirklichkeit der Romantik. Als christlicher Humanist verschrieb er sich dem Menschen seiner Zeit, der nach einer Epoche religiöser Flauheit den Glauben in der Kirche mit neuer Innigkeit suchte. Er wurde zum "Heiligen der Zeitenwende", der zwischen Aufklärung und Romantik wirkte.[633] Ganz der Theologie der Seelsorge und den Aufgaben religiöser Erziehung zugewandt, hat SAILER Generationen volksverbundener und schulfreundlicher Priester gebildet, deren persönliche Frömmigkeit und Leistung am Beispiel eines seiner frühesten Schüler noch aus der Dillinger Zeit, CHRISTOPH SCHMID, sichtbar geblieben ist.[634]

Die andere Richtung seines Einflusses erstreckte sich auf den als "Landshuter Kreis" bekannten Teil seiner Hörer, die Laien waren. Unter ihnen befand sich eine Reihe zu geschichtlicher Bedeutung gelangter Persönlichkeiten wie EDUARD von SCHENK und CARL GRAF SEINSHEIM.[635] Sie hatten von SAILER gelernt, ihren Beruf und ihr öffentlich-politisches Wirken in seinem Geiste von einem "gläubigen und milden Christentum" beseelen zu lassen.[636] In diesem hochgesinnten Kreis hat auch LUDWIG I. zwar nicht als Schüler SAILERS, wohl aber als Hörer seines priesterlichen Wortes und in persönlichem Umgang anregende Belehrungen für seine künftige Stellung empfangen. Die fortdauernde Wirkung der Eindrücke dieses Zusammentreffens hat PH.FUNK zu dem Urteil veranlaßt: "Nicht bloß für das private Leben, besonders auch in allen religions- und kulturpolitischen Fragen der Politik schwebte

SAILERS Bild und Andenken dem König stets vor."[637]

Noch als Kronprinz hat LUDWIG I. ein umfangreiches Reformprogramm erwogen und entworfen, das er auf zahlreiche Gutachten stützte und zu dessen Verwirklichung er sich geeignete Mitarbeiter wählte, die seinen Reformwillen vollziehen sollten.[638] Auch SAILER war als Gutachter für eine künftige Organisation des Kirchen- und Schulwesens beigezogen worden. Spätere Maßnahmen KÖNIG LUDWIGS I. lassen erkennen, daß er dem Grundsatz nach und durch die Berufung des von SAILER empfohlenen EDUARD von SCHENK auch personellen Vorschlägen folgte. Das Gutachten selbst offenbart die großen Erwartungen, welche die Kirche in den künftigen König setzte und welche Bedeutung sie dem Schulwesen für den wiederzuerweckenden "Geist der Religiosität in den Völkern" zusprach, deren Anerkenntnis der Staat besonders in schulrechtlicher Hinsicht bisher schuldig geblieben war.[639]

Von gleicher Wichtigkeit für die schulpolitische Entwicklung ist SAILERS Einfluß - außer auf den König selbst - auf EDUARD von SCHENK. Dieser verdankte seine Berufung zunächst zum Vorstand der Kirchen- und Schulabteilung des Innenministeriums der Empfehlung SAILERS. SCHENK entsprach dessen Ideal einer religiös wie politisch integren Persönlichkeit. Er war weder ein kirchlicher noch ein politischer "Ultra"- zwei Extreme, die SAILER beide ablehnte, "denn beyde taugen nicht, am Staatswagen so wenig als am Kirchenwagen angespannt zu werden."[640]

SAILER verwendete sein Ansehen beim König dazu, diesen zu einer Trennung des unter ARMANSPERG vereinten Innen- und Finanzministeriums zu bewegen, um damit SCHENK freiere Hand zu gewähren.

> Als er Ludwig I.bat,"die Umtriebe zu durchschauen und die Hindernisse zu zernichten", die sich der Trennung des Simultangymnasiums in Augsburg entgegenstellten, wies er auch auf die Ursache des Widerstandes hin: "Noch ist es auffallend, wie sehr der Oberste Kirch- und Schulrat in seinen Fortschritten dadurch gehemmt wird, daß er unter dem Ministerium des Innern und der Finanzen steht, indem beide, in eine Hand gelegt, im Grunde Eines ausmachen. Daß doch die Ecclesia pressa, ich meine den Obersten Schulrat, unabhängig würde.!"[641]

Dieser Wunsch erfüllte sich schon am 1.IX.1828 durch die Berufung SCHENKS zum Innenminister. SAILER, im Bewußtsein des damit der Kirche gewährten Vorteils , war darauf bedacht, SCHENK die darin liegende Verantwortung vorzustellen. OETTL trug er auf, für das stets offene Herz des Ministers SCHENK Worte der Ermahnung bereitzuhalten, "daß er 1. seine ganze Energie in seinem Amte concentrire, damit er die Erwartungen des Königs, des Vaterlandes, der Kirche erfülle; daß er 2. um seinem Amte leben zu können, die zu vielen auf Kunst- und Lebensgenuß abzielenden Verbindungen aufgebe. Diese Erinnerungen werden ich mit den meinigen unterstützen."[642]

Am Ende seines Lebens hat SAILER erfahren müssen, daß die Reibungen zwischen dem erstarkenden katholischen Kirchenregiment und dem auch von KÖNIG LUDWIG I. eifersüchtig gewahrten Prinzip staatlicher Kirchenhoheit zunehmend heftigere Positionskämpfe heraufführten, in denen die Friedsamkeit seines Denkens keinen Platz mehr hatte. Die Grundsätze einer zielbewußt geführten Kirchen- und Schulpolitik, die den jüngeren Episkopat in den Jahren nach SAILERS 1832 beklagten Tod leiteten, bedurften weniger seiner irenischen Duldsamkeit und gelehrten Vielseitigkeit, wohl aber des apostolischen Mutes, den SAILER selbst noch in der Behandlung der Frage der katholischen Kindererziehung bei gemischten Ehen bewiesen hatte.[643]

Die Differenzen zwischen der nach der verlorenen Einheit von Staat und Kirche entstandenen Rechtsordnung und einer innerlich erstarkten Kirche, deren Stellung im Staat mit dem System der Bevormundung nicht mehr in Einklang zu bringen war, verwandelte auch in der kirchlichen Schulpolitik die bisher noch geübte Zurückhaltung in kämpferische Ungeduld.

5123. Die Schulpolitik des bayerischen Episkopats nach 1832

Die Lage der Kirche hatte den Bischöfen seit der Wiederaufrichtung der Hierarchie im wesentlichen zwei Aufgaben gestellt: die religiös-sittliche Erneuerungsarbeit an Klerus und Volk und die Neuordnung des Verhältnisses der Kirche zum Staat mit dem Ziel, die Geltung kirchlicher Rechtsnormen in allen Kirche und Staat gemeinsamen Fragen wiederherzustellen. Der Volksschule kam darin eine besonders große Bedeutung zu. Um ihre Rechte an dieser zu bekräftigen, berief sich die Kirche auf die ihr

durch göttliche Weisung übertragene potestas magisterii als dem tiefsten Fundament kirchlicher Schulforderungen. Während sich die allgemeine Lehrgewalt der juristischen Konstruktion entzog, standen diesem Verlangen das historische und prinzipiell behauptete Recht der Kirche als "Mutter der Volksschule" und der natürliche Anspruch als "Mutter der Gläubigen" günstiger gegenüber. Diese Rechtsansprüche wurden die eigentliche Basis kirchlicher Schulpolitik.

Die staatliche Schulgesetzgebung hatte seither weder das natürliche noch das historische Recht der Kirche, an der Gestaltung der Volksschule beteiligt zu sein, in einer annähernd befriedigenden Weise berücksichtigt. Selbst die Zulassung des Religionsunterrichtes als ordentliches Lehrfach der Volksschule lag außerhalb kirchlicher Mitwirkung. Die Bischöfe besaßen nur einen rechtlichen Anspruch auf das Einvernehmen mit den staatlichen Anordnungen. Die Staatlichkeit der modernen Volksschule hatte deren traditionelle Stellung im Kirchenrecht so weitgehend gelöst, daß nach der Verfassung keine rechtlichen Hinderungen bestanden hätten, den faktisch bestehenden Konfessionsschulcharakter der Volksschule de jure in ein Simultaneum zu verwandeln.[644] Eine größere Ungesichertheit der kirchlichen Ansprüche an die Volksschule war nicht denkbar. Das macht die Konzentration der episkopalen Schulpolitik auf das eine Ziel verständlich: Die Verbesserung der unterlegenen schulrechtlichen Position der Kirche, die ihren Einfluß auf die Volksschule nicht nur dem Wohlwollen des Staates verdanken wollte.

Als nach den Jahren eines liberalen Regierungskurses die Ereignisse der Jahre 1830/32 KÖNIG LUDWIG I. zu einem politischen Kurswechsel veranlaßten, wurde davon auch die Volksschule betroffen. Bisher hatte der Staat die volkserzieherische Potenz der Kirche zu seiner Unterstützung weder ausdrücklich gesucht, noch hatte er die kirchlichen Bemühungen um die religiös-sittliche Erneuerung des Volkes durch ein Entgegenkommen seiner Behörden honoriert. Seine eigene, von Spannungen bedrängte Lage veranlaßten ihn, an das Versagen der erziehlichen Wirksamkeit der Volksschule als eine wesentliche Ursache für die entstandenen innenpolitischen Schwierigkeiten zu denken und nunmehr die Unterstützung der Kirche zu suchen.

Ein in diesem Sinne bezeichnendes Beispiel ist der Brief des Staatsministers Fürst ÖTTINGEN-Wallerstein an den bayerischen Episkopat vom 12.II.1834, den der damals kurz ernannte Nachfolger SAILERS und WITTMANNS auf dem Regensburger Bischofsstuhl, FRANZ XAVER SCHWÄBL, am 25.VII. beantwortete.[645] Diesem Vorgang kommt aus mehreren Gründen Bedeutung zu. Die Tatsache, daß von allen regierenden Bischöfen Bayerns nur und gerade der Regensburger Oberhirte antwortete, erhebt sein Schreiben zu besonderem Rang. Es war nicht zu ermitteln, ob SCHWÄBL im Auftrag aller Bischöfe oder doch des Münchener Metropoliten und namens der altbayerischen Suffragane antwortete. Eine einheitliche Meinung des Episkopats in schulpolitisch relevanten Fragen wurde zu dieser Zeit nur auf dem Wege gelegentlicher Konsultation erstrebt, wenn auch - wie in der Katechismusfrage und in den Vorstellungen über die Dauer der Werktags- und Feiertagsschulpflicht - nicht immer erreicht.[646] Wegen der Besonderheiten der Diözesanverhältnisse und der persönlichen Auffassungen einzelner Bischöfe in Teilfragen bleibt das durchaus verständlich. Die prinzipielle Einschätzung der kirchlichen Position in der Schulfrage dürfte hingegen von allen geteilt worden sein. Das Antwortschreiben SCHWÄBLS kann daher auch ohne die Gewißheit, eine autorisierte Stellungnahme namens des Gesamtepiskopats zu sein, zur Interpretation der Schulpolitik der bayerischen Bischöfe verwendet werden. Eine sachliche und ideelle Autorisation liegt überdiese auch in der Persönlichkeit des Bischofs selbst.[647]

FRANZ XAVER SCHWÄBL (1778 - 1841), den DIEPENBROCK Sailers ältesten Schüler nannte, war am 12.III.1833 von KÖNIG LUDWIG I. aus dem Münchener Domkapitel auf den Regensburger Bischofsstuhl gerufen worden. Seine Ernennung galt als neuerlicher Beweis der anhänglichen Verehrung des Königs für den verewigten SAILER, seines "hochverdienten, unvergeßlichen" Ratgebers, dessen Wunsch durch diese Berufung erfüllt worden war. LUDWIG I. hatte SCHWÄBL schon als Kronprinz kennengelernt und schätze ihn als eine "bescheidene, klare, zusprechende Persönlichkeit."[648] Das gute Verhältnis SCHWÄBLS zum König und dessen Wohlwollen vorausgesetzt, hat der Bischof doch nicht gezögert, aus der Verantwortung seines Amtes diesem und dem Ansinnen seines Staatsministers die gebührende Antwort zu erteilen. Ihr Inhalt entsprach der allge-

meinen schulpolitischen Zielsetzung der Kirche, wie sie durch die Ergebnisse der Konkordats- und Verfassungsverhandlungen erzwungen worden war. Durch die Zeitereignisse bestätigt, unternahm SCHWÄBL den Versuch, den König und die Regierung auf die Inkonsequenz hinzuweisen, die in dem Festhalten an dem die Kirche benachteiligenden Staatskirchenrecht lag. Dieses widersprach der Idee einer christlich-konservativen Monarchie ebenso wie den politischen Erfahrungen der Gegenwart, die den Staat zwangen, die Hilfe der Kirche bei der Erziehung des Volkes im Sinne seines ideellen Selbstverständnisses zu suchen.

Das Ministerschreiben enthielt im Kern seiner Ausführungen das Verlangen an die Bischöfe, die Autorität der kirchlichen Oberen über den Klerus zum besseren Vollzug der staatlichen Anordnungen im Schulwesen seitens der Geistlichkeit zu verwenden; der Minister bekannte die weitgehende Abhängigkeit des Gedeihens der staatlichen Volksschule von deren Tätigkeit. Er folgerte aus diesem Zusammenhang eine moralische Verpflichtung der Bischöfe, sich ihrerseits im Sinne der Regierung bei ihren Untergebenen zu verwenden. Das Schreiben bot allerdings keine Handhabe zu einem förmlichen Einbezug dieser moralischen Pflicht in ein darum zu erweiterndes Schulrecht des Staates oder der Kirche, was ohne Verfassungsänderung auch nicht möglich gewesen wäre. ÖTTINGEN-WALLERSTEIN offerierte dafür ein aus der Sache gebotenes Zusammenwirken von "Kirche und Staat in einigem herzlichen Vereine für den gemeinsamen Zweck". Den erhofften Erfolg, "religiöse und geistige Erziehung zu verbinden und den intellektuellen Fortschritten der Völker jene sittliche Richtung und jene höhere Weihe beizulegen, wonach die edleren aller Partheien verlangen", beanspruchte er als Einsatz der Kirche für das politische Schicksal des Staates ohne Gegenleistung für diesen allein.

> "Gelingt es uns zu bewähren, daß gerade die Mitwirkung der Kirche im wahren Sinne des Wortes das Erziehen mit dem Lehren verbunden, und das Volk in eben jenem Maaße treuer, moralischer und edler macht, in welchem selbes an Kenntnißen zunimmt, dann haben wir Alle nicht vergebens gelebt, und dann ist ein Resultat erzielt, welches folgenreich nicht nur für Bayern, sondern für Deutschland, ja für Europa werden, und entscheidend auf die Geschichte des Jahrhunderts, so wie auf die Entwirrung der Verwicklungen wirken muß, zu deren Lösung unsere Zeit in so peinlichem und zum Theile so unfruchtbarem Kampfe sich abmüht."

SCHWÄBL begrüßte die grundsätzliche Einsicht, die in der Wendung der Schulpolitik der Regierung auf "das schöne Ziel einer sittlich-religiösen Volkserziehung" liege. Er lobte das Zugeständnis, wonach "die früher zu sehr außer Acht gesetzte Wahrheit: "daß ohne religiöse Grundlage und Durchdringung keine Volkserziehung gedeihen kann' ", wieder zu Ehren gebracht werden sollte. Allein, da "das ganze Volksschulwesen der Einwirkung der Bischöfe gänzlich entzogen, und lediglich in den Bereich der Staatsbeamten hineingebannt ist", sähe er keine Möglichkeit für eine Hilfeleistung der Bischöfe, kraft rechtlicher Befugnisse und durch die Autorität ihres Amtes dem Staat die erwünschte Unterstützung bei seinen schulpolitischen Absichten zu gewähren.

> "Solange daher diese Säkularisation des Schulwesens fortdauert, kann ein Bischof sich um dasselbe nicht wohl näher annehmen, weil er befürchten muß, von seinen eigenen Untergebenen, wegen unbefugter Einmischung, schnöde zurückgewiesen zu werden.
> Und doch sollte es, nicht nur der Natur der Sache nach, sondern auch von Rechts wegen, anders seyn, indem ja das Concordat, als integrirender Theil der Verfassung, in art.V den Bischöfen ausdrücklich die Pflicht und das entsprechende Recht zuerkennt, über den religiösen und sittlichen Unterricht in den öffentlichen Schulen zu wachen.
> Euere Durchlaucht werden daher selbst die Nothwendigkeit einsehen, daß zuerst der vom Staat selbst vorgeschobene Riegel auf amtliche Weise beseitiget werden müsse, wenn von den Bischöfen die in der Natur ihres Amtes liegende fördernde Einwirkung auf das sittliche und religiöse Element der Jugendbildung erwartet werden will, oder wenn, nach Euer Durchlaucht eigenem Ausdruck, ' Kirche und Staat in innigem herzlichem Vereine für den gemeinsamen Zweck wirksam werden sollen.' Ich schließe daher mit der Bitte, daß durch eine von der allerhöchsten Stelle ausgehende Verordnung den Bischöfen förmlich das Recht zuerkannt werde, von dem Zustand der Schulen und der Amtsführung der Schullehrer, der Local- und Distrikts-Inspectoren namentlich in Hinsicht auf Religion und Sittlichkeit, Kenntniß zu nehmen und über alles dahin Einschlägige mit den Kreisregierungen, wie über andere Gegenstände gemischter Natur, sich in amtliches Benehmen zu setzen."[649]

An dieser grundsätzlichen Auffassung des bayerischen Episkopats änderte sich während der folgenden Jahre nichts. Mit dem Tod der Erzbischöfe GEBSATTEL in München (1841) und FRAUNBERG in Bamberg (1842) hatte in allen bayerischen Diözesen die zweite Bischofsgeneration seit 1818 die Verantwortung übernommen. Zu einem Wechsel der schulpolitischen Postulate war auch unter dem Ministerium ABEL kein Anlaß. Der Minister war wegen

seiner persönlichen Kirchenfreundlichkeit nicht der Mann, die staatliche Schulrechtspraxis zum weiteren Nachteil der katholischen Kirche zu ändern, er war andererseits aber auch nicht gewillt, die verfassungsmäßige Kirchenhoheit des Staates gegen den erklärten Willen seines königlichen Herrn schmälern zu lassen, was ihm von kirchlichen und politischen Gesinnungsfreunden lebhaft verdacht wurde.[650] Erst als mit den revolutionären Ereignissen von 1848 die geistige Erneuerung des Katholizismus durch seinen politischen Aufschwung ergänzt wurde, trat auch die Schulpolitik der Kirche in eine neue Phase ihrer Entwicklung.

5124. Die kirchliche Schulpolitik in der demokratischen Bewegung 1848/50

Das 19.Jahrhundert, zum Unterschied des "pädagogischen" 18.Jahrhunderts das "politische" genannt,[651] führte in der geistigen Auseinandersetzung zwischen Kirche und Gesellschaft zu einer wachsenden Entfremdung der öffentlichen Meinung von kirchlicher Gesinnung.Mit dem weltanschaulichen Liberalismus war eine Welle ausgesprochener Kirchenfeindlichkeit emporgegekommen, die seine politischen Parteigänger in den bayerischen Ständeversammlungen bewog, bei den Staat und Kirche gemeinsam berührenden Fragen gegen die Kirche Stellung zu beziehen. Das politische Kennwort dieser antikirchlichen Bewegung, die "Trennung von Kirche und Staat", hatte vor allem die gebildeten Kreise überzeugt,die Rechte der Kirche zu beschränken oder aufzuheben, sie jedenfalls ihrem Geltungsrange nach den staatlichen Rechten und Gesetzen unterzuordnen.[652]

Zu aktueller Bedeutung gelangte diese politisch-rechtliche Problematik, als in der Freiheitsbewegung des Jahres 1848 der Trennungsgedanke in den Grundrechten des deutschen Volkes zum gesetzgeberischen Prinzip werden sollte. Damit entstand eine neue kirchenpolitische Situation, die sich auch auf die Schulpolitik der Kirche auswirkte. Der deutsche Episkopat hat noch während der Frankfurter Nationalversammlung auf seiner ersten gemeinsamen Zusammenkunft in Würzburg im Oktober und November 1848 die Konsequenzen der neuen Lage behandelt und zu einer Stellungnahme verarbeitet.[653] Dabei zeigte sich,daß der Ge-

danke einer Trennung von Staat und Kirche, der die Trennung der Kirche von der Schule einschloß, zum Anlaß einer für die Kirche positiven Änderung der bisherigen Schulrechtsverhältnisse werden könnte, falls durch politische Entscheidungen die Trennung mit allen ihren Konsequenzen manifestiert würde. Die Lösung der bisherigen Schwierigkeiten, die gleichzeitig eine Antwort der Kirche auf die Emanzipationsforderungen der Demokraten bedeutete, bestand in dem von den Bischöfen verkündeten Anspruch auf unbedingte Unterrichtsfreiheit für die Kirche, um dadurch ihren unaufgebbaren Pflichten in der Schule nachkommen zu können.

Die Würzburger Bischofsversammlung, die sich in vier Sitzungsfolgen mit der "Freiheit des Unterrichts" befaßte, vernahm während der 8. Sitzung das bezeichnende Wort ihres Präsidenten Erzbischof GEISSEL aus Köln: "Wir müssen die Unterrichtsfreiheit reklamieren, nicht proklamieren; wir wollen nicht sagen, Unterrichtsfreiheit für alle, sondern Unterrichtsfreiheit für die Kirche, zwar wird man uns das Monopolisieren vorwerfen, aber wir fordern kein Monopol, wir lassen die andern nur für sich sorgen."[654] Dieser Erklärung war eine Äußerung des Kirchenfürsten vorausgegangen, die den politischen Anlaß der Zusammenkunft und das der Schulfrage beigemessene Gewicht erkennen läßt: "Bestände der Staat fort wie bisher, nicht kirchenfeindlich, so könnten wir ihm die Prüfung der Lehrer zugestehen, aber wir stehen am Wendepunkt der Zeit, es gibt einen Kampf auf Leben und Tod zwischen Christentum und Antichristentum; man will die Kirche ausrotten; dagegen muß sich die Kirche wehren oder sie geht zu Grunde."[655] Die Stellung der Beratungen über das Bildungswesen und der zeitliche Anteil der darauf verwandten Sitzungszeit lassen keinen Zweifel, daß die Bischöfe am meisten von der Sorge um die Gefährdung der religiösen Volksbildung, besonders der Volksschule bewegt wurden.[656]

Den aktuellen Hintergrund und äußeren Anlaß der Konferenz bildeten die Frankfurter Grundrechtsberatungen, die den Grundsatz der Trennung der Kirche vom Staat aufgestellt hatten. Die kirchlich Gesinnten unter den katholischen Abgeordneten der Nationalversammlung forderten deswegen die Aufhebung der überall

bestehenden Beherrschung des Schulwesens durch den Staat, ohne die anders begründete Verbindung von Kirche und Schule damit aufgeben zu wollen. Zwischen den Ergebnissen von Frankfurt und der Haltung des Episkopats bestand zu Beginn der Würzburger Konferenz insoweit Übereinstimmung, als man sich vom Staatskirchentum und seinem System der Bevormundung lossagte. Ob sich diese Einstellung im Sinne der Freiheitsdoktrin zu einer vollständigen Trennung der Kirche vom Staat oder in der dogmatisch und kirchenrechtlich empfohlenen Form einerKonkordanz von Staat und Kirche auswirken sollte und welche Folgerungen sich in jedem Falle für den Bereich der Schule aus der Sicht der Kirche ergeben würden, das bedurfte einer eingehenden und verantwortlichen Klärung, der die Würzburger Versammlung dienen wollte.[657]

In der Frage des Verhältnisses der Kirche zum Staat in seiner künftigen demokratisch-konstitutionellen Form kam es zu einer raschen und einmütigen Klärung. Eine Trennung der Kirche vom Staat selbst herbeizuführen, weil dieser seine Form ändere, sei nicht Aufgabe der Kirche. Sollte sich der Staat von ihr lossagen, so würde sie ohne Billigung geschehen lassen, was sie nicht hindern könne. Die Kirche nehme für ihren göttlichen Sendungsauftrag, "wie auch immer die öffentliche Ordnung der Staaten gestaltet sein mag, nur die vollste Freiheit und Selbständigkeit in Anspruch."[658]

Die eigentlichen Beratungen über das Schulwesen eröffnete ein Referat des Kölner Domkapitulars München,[659] der die Wichtigkeit der Volksschule für die christliche Volksbildung würdigte. Er drückte die Besorgnis aus, die Frankfurter Beschlüsse könnten die Kirche ganz der Schule entfremden. In der Debatte wurden sofort Stimmen laut, in diesem Falle alle Anstrengungen zu machen, um das zu verhüten, "und wenn dieses mißlingen sollte, mit allen möglichen Mitteln und Opfern eigene kirchliche Schulen für die Jugend nach dem Beispiele der Katholiken in Belgien zu errichten."[660]

Die Ungewißheit über die künftige verfassungsrechtliche und allgemeinpolitische Entwicklung in Deutschland zwang die Bischöfe, alle möglichen Fälle zu besprechen, um in keinem Falle ratlos zu sein. Die Vielzahl der Vorschläge, wie den schulpolitischen Eventualitäten zu begegnen sei, wurde nicht

zuletzt auch durch die unterschiedlichen Erfahrungen der Bischöfe mit den verschiedenen deutschen Staaten bedingt; sie läßt zugleich erkennen, daß die Lage nicht nur unübersichtlich war,sondern auch ungewöhnliche Anforderungen stellte.[661]

Einen inneren Zusammenhang erhielten die vorgeschlagenen Maßnahmen durch das Bemühen, ein Prinzip zu finden, das allen Eventualitäten als politisch aussichtsvolle und rechtlich vertretbare Grundlage dienen könnte. Bei den Beratungen über die Volksschule war auf die Bedenklichkeit der Frankfurter Beschlüsse hingewiesen worden, künftig den Unterricht vom Religionsunterricht zu trennen; was eine akute Gefährdung der religiösen Erziehung bedeute, da der Unterricht ein Ganzes sei.

> "Die Kirche habe die heiligste Pflicht, für die religiöse Erziehung der Kinder zu sorgen. Es lasse sich diese religiöse Erziehung nicht von Allem andern, was das Kind sonst treibe, trennen. So habe die Kirche die strengste Pflicht, sich das Recht des Unterrichts frei zu wahren; sie müsse Unterricht erteilen können, nicht nur in der Religion,sondern auch in anderen Gegenständen, und zwar ohne eine Qualifikation vor Staatsbehörden nachweisen zu müssen. Die Kirche könne nicht verlangen, daß die Schulen, welche der Staat oder nichtkatholische Gemeinden errichtet hätten, ihr übergeben würden; aber die Kirche habe das Recht, die Freiheit des Unterrichts sich zu bewahren und demgemäß auch Schulen errichten zu können."[662]

Mit der Forderung nach "F r e i h e i t d e s U n t e r r i c h t s" hatte sich die Versammlung auf ein Prinzip geeinigt, das einen sicheren Weg aus der unklaren Situation gewährleisten sollte. Um die Einmütigkeit seiner Anerkennung wurde namentlich zwischen dem Augsburger Bischof PETER RICHARZ und Professor DÖLLINGER gerungen. DÖLLINGER stand in dieser Auseinandersetzung als politischer Taktiker, der unter Wahrung eines prinzipiellen Anspruchs nach Möglichkeiten der Anpassung an eine in sich labile Lage suchte. RICHARZ hingegen argumentierte mit dem von der Hirtensorge des Bischofs gebotenen Mißtrauen gegen die Vieldeutigkeit und Unbestimmbarkeit eines Freiheitsbegriffes, den anzuwenden im Schulwesen wohl eine Lösung der Schwierigkeiten zu versprechen schien, aber zu viele Imponderabilien als Gewißheiten vorauszusetzen nötige, von denen niemand wissen könne, ob nicht durch sie die

Erwartungen an die erstrebte Freiheit betrogen würden:

"Tollatur abusus, maneat usus. Omne humanum claudicat!"(RICHARZ)

DÖLLINGER sprach und forderte unter dem Eindruck der Frankfurter Ereignisse:

> "Wir stehen an der schwierigsten aller Fragen, die wir im Frankfurter Parlament wochenlang durchberaten haben. Es hat sich unser Aller dort die Überzeugung bemächtigt, daß wir unbedingte Unterrichtsfreiheit fordern müssen, das Recht Schulen zu gründen und lehren zu dürfen, ohne vorher ein Staatsexamen ablegen zu müssen..Die Kirche wird in ihrem Rechte sein, wenn sie unbedingte Lehrfreiheit für sich in Anspruch nimmt. Was ein grundsätzlich religionsfreier Staat für ein Recht haben solle, allen Unterricht zu überwachen, sehe ich nicht ein. Ein göttliches Recht hat er nicht, allen Unterricht zu erteilen, auch ein positives nicht, er hat ja früher dieses Recht nicht gehabt..Früher war das Schulwesen nicht Monopol des Staates, es ist dieses erst eine moderne Usurpation des Staates; früher war die Schule Anstalt der Kirche. Ich finde durchaus kein Bedenken, daß die Bischöfe die volle Unterrichtsfreiheit in Anspruch nehmen..Der Episcopat spreche sich feierlich über diesen Grundsatz aus. Schon eine solche feierliche Erklärung der Bischöfe wird sehr heilsam wirken und allgemein für die Zukunft von Nutzen sein."[663]

Als Gegner DÖLLINGERS in der Sache äußerte sich Bischof RICHARZ. Die Würde der Versammlung fordere es, schulpolitische Normen der kirchlichen Politik nicht nach den Bestrebungen politisch radikaler Gruppen aufzustellen.

> "Ich teile ganz die Ansicht, daß uns das volle Recht der Lehrfreiheit auf religiösem Gebiete gebührt; aber weiter als für die Religion kann ich solche Freiheit weder begründet noch nützlich finden; das Evangelium zu lehren ist unsere Aufgabe, nicht Mathematik, Geographie u.s.w. Diese andern Wissenschaften können wir nützlich gebrauchen, aber sie liegen doch ausser dem Evangelium, sie sind zunächst für das bürgerliche Leben, welches der Staat zu ordnen hat und wir dürfen daher das Recht nicht bestreiten, diejenigen zu prüfen, welche in jenen Gegenständen lehren wollen. Unser Beruf, unser göttliches Recht beschränkt sich auf das Evangelium. Das natürliche Recht des Staates dürfen wir nicht läugnen, wenn wir das unsrige fordern. Was die Folgen der allgemeinen Lehrfreiheit betrifft, so würde sie dem Loose eines Gartens gleichen, in welchem man einige Jahre allgemeine Wachsfreiheit gestattete:das Unkraut würde dann jedes edle Gewächs zerstören. Einer der stärksten Gegner dieser Versammlung hat gesagt:die Lehrfreiheit lässt die ganze Hölle los;eben darum protestire ich gegen dieselbe."[664]

RICHARZ fürchtete die politischen Reaktionen der Radikalen; er hielt die Forderung einer kompromißlosen Unterrichtsfreiheit für verfrüht und den status quo - namentlich aus der Sicht Bayerns und seiner überwiegend katholischen Bevölkerung - für ausreichend, um die kirchlichen Schulinteressen zu gewährleisten. Die übrigen bayerischen Bischöfe wollten, wie RICHARZ, "keinen offenen Kampf mit Faust und Schwert haben, sondern nur einen Kampf auf gesetzlichem Wege", neigten aber doch mehr der pessimistischeren Beurteilung der Entwicklung durch DÖLLINGER zu. Der Eichstätter Bischof OETTL forderte gleiche Rechte für Staat und Kirche in Bezug auf die Schule."Wir erkennen Alle dem Staate das Recht zu,Unterrichtsanstalten zu gründen und die Lehrer für dieselben zu prüfen, aber wir erkennen dem Staate kein ausschließliches Recht zu; auch die Kirche nimmt dasselbe Recht in Anspruch und wenn wir unser Recht fordern, läugnen wir dem Staate sein Recht nicht ab."[665] Auch der Münchener Metropolit, Graf REISACH, stimmte DÖLLINGER zu: "Wir müssen uns an die Prinzipien halten; wir sind in die Welt gesendet, überall der Wahrheit Zeugnis zu geben und ihr den Sieg zu verschaffen; wenn aber der Unterricht in der Welt so erteilt wird, daß er Glauben und Sitten untergräbt: was ist da unsere Sendung?"[666]

Nach langem Ringen um die begriffliche Präzision und das Ausmaß der Geltung des Prinzips der Unterrichtsfreiheit kamen die Bischöfe in der abschließenden Denkschrift vom 14.XII.1848 dennoch zu einer einheitlichen Stellungnahme:

> "Die Kirche..nimmt jetzt wie früher die unbeschränkte Freiheit der Lehre und des Unterrichtes, sowie die Errichtung und Leitung eigener Erziehungs- und Unterrichtsanstalten im ausgedehntesten Sinne als dasjenige Mittel in Anspruch, ohne welches sie ihre göttliche Sendung wahrhaft und in vollem Umfange zu erfüllen außer Stande sein würde; und sie muß jede einengende Maßregel auf diesem Gebiete als nicht vereinbar mit den gerechten Ansprüchen der Katholiken deutscher Nation ansehen.
> Die Bischöfe erkennen es als ihre Pflicht, durch Anwendung aller gesetzlich zulässigen Mittel dahin zu streben, die den Katholiken gehörenden Schulen als solche gegen jedes Verderbnis zu bewahren, alle für katholischen Schulen bestimmten Fonds und Einkünfte für die katholische Schulen festzuhalten und nötigenfalls dort, wo sie den Katholiken bisher entzogen oder vorenthalten worden sind, zurückzufordern."[667]

Seit den ersten Ansätzen, die Frage des Verhältnisses von Kirche und Schule im Staat in den Organen der dem politischen Katholizismus angehörenden Kreise[668] zu erörtern, war damit die Schulpolitik der katholischen Kirche durch ihren Episkopat auf eine dogmatisch und kirchenrechtlich fundierte, politisch aber problematische Grundsatzforderung abgestimmt.

Die Würzburger Konferenz, selber das Ergebnis einer politischen Bewegung innerhalb des deutschen Katholizismus,[669] blieb in Bayern nicht unbeachtet.[670] Ihre Forderungen wirkten in der kirchlichen Schulpolitik weiter, deren Entwicklung in den kommenden Jahren daher noch kurz verfolgt werden soll.

Der Erzbischof von München, KARL AUGUST Graf von REISACH, übergab der Regierung im Januar 1849 eine Denkschrift mit den kirchenpolitischen Forderungen der katholischen Kirche Bayerns, die auf die uneingeschränkte Erfüllung des Konkordats von 1817 und die Aufhebung aller entgegenstehenden staatlichen Anordnungen drang. Die geringe Neigung der Regierung, dem nachzukommen, veranlaßte die bayerischen Bischöfe zu ihrer Freisinger Konferenz am 2.X.1850, deren Ergebnis eine neuerliche Denkschrift war.[671] In dieser erinnerten sie an die schulpolitischen Grundsatzforderungen des deutschen Episkopats in Würzburg.

Es wurde anerkannt, "daß in Bayern die Volksschule insofern ihrem ursprünglichen und natürlichen Charakter und ihrer Bestimmung treu geblieben ist, als sie wenigstens zum großen Theile unter unmittelbarer Leitung und Beaufsichtigung der Geistlichkeit gestellt erscheint."[672] Dennoch bestünden unerfreuliche Mißverhältnisse; die Pfarrer seien als Schulinspektoren Diener des Staates und nicht ihrem Bischof untergeben und die Bischöfe ermangelten der förmlichen Anerkennung autoritativer Rechte, um den vom Staat gewünschten kirchlichen Einfluß im Schulwesen durchzusetzen. Die Denkschrift enthielt die Forderung der Bischöfe, "daß ohne ihr Mitwirken und Genehmigung kein Lehrer bestellt werde."[673] Diese wünschten die Befugnis, "die Volksschule in Person oder durch ihre Bevollmächtigten zu visitiren und auf Abstellung wahrgenommener Gebrechen zu dringen"; weiter "die Lehrbücher der Religion und der biblischen Geschichte zu bestimmen, und die übrigen in den Schulen zu gebrauchenden Bücher hinsichtlich der in ihnen bemerkbaren religiösen Tendenz oder auch einzelner bedenklicher Stellen der bischöflichen Censur zu unterwerfen."[674]
Für die Lehrerseminare forderte die Denkschrift die Mitwirkung der Bischöfe bei der Anstellung der Vorstände, ihr Einvernehmen beim Erlaß von Verordnungen über religiöse Veranstaltungen, das Visitationsrecht hinsichtlich des religiösen

und sittlichen Zustandes der Seminare und Berichterstattungspflicht darüber durch die Vorstände, schließlich die Mitwirkung bischöflicher Beauftragter bei den Lehramtsprüfungen.

Die Regierung hat durchwegs ablehnend reagiert und in der ME vom 8.IV.1852 nur geringfügige Zugeständnisse gemacht. Ein neuerlicher Schriftwechsel ergab keine grundsätzliche Änderung der gegenseitigen Standpunkte. Die Kirche hielt weiterhin den Verwaltungsgrundsatz von der Konfessionalität der Volksschule für keine ausreichende Erfüllung ihrer schulpolitischen und schulrechtlichen Forderungem; andererseits gab der Staat von seinem durch die Verfassung geschützten Terrain nichts an die Kirche preis. Nach dem mißlungenen Versuch einer staatlichen Neuschöpfung in Deutschland blieben auch die Frankfurter Beschlüsse wirkungslos und der status quo in Bayern bestand unverändert fort. Dieser Zustand überdauerte die kulturkämpferische Atmosphäre des Ministeriums LUTZ[675] und führte zu einer permanenten schulpolitischen Spannung zwischen staatlichen und kirchlichen schulpolitischen Auffassungen, bis mit dem Ende der Monarchie auch die Kirche sich in der Schulpolitik neuen Tatsachen und Auseinandersetzungen gegenübersah.

52. Die Schulpolitik der protestantischen Kirche

520. Die rechtlich-politischen Voraussetzungen

Die Staatlichkeit der Volksschule engte den Spielraum der Schulpolitik der protestantischen Kirche durch deren Abhängigkeit vom Staat so erheblich ein, daß zunächst die Frage entsteht, ob bei der kirchenrechtlichen und kirchenpolitischen Lage der protestantischen Kirche im Zeitraum unserer Untersuchung eine eigenständige Schulpolitik überhaupt möglich war.[676] In Bezug auf den Staat ist die Frage ohne weiteres zu verneinen. Bedingt durch das Abhängigkeitsverhältnis der protestantischen Kirche vom Staat waren dieser schulpolitisch wertvolle Sicherungen ihrer kirchlichen Schulinteressen zugefallen, die der staatsunabhängigeren katholischen Kirche vorenthalten blieben.

In den §§ 38 und 39 des Religionsediktes vom 26.V.1818, das Teil der Verfassung war, wurden die Gegenstände des religiö-

sen Volksunterrichtes, die Approbation und Ordination der Kirchendiener sowie ein allgemeines Aufsichtsrecht über den religiösen Volksunterricht allen staatlich anerkannten Religions- und Kirchengesellschaften als zu deren inneren Kirchenangelegenheiten gehörig überlassen. Nähere Bestimmungen aber enthielt das "Edikt über die inneren kirchlichen Angelegenheiten der Protestantischen Gesamtgemeinde vom 26.V.1818", das gleichfalls als II.Anhang zur II.Verfassungsbeilage staatliches Grundrecht geworden war. Die entscheidenden §§ 11-14[677] blieben in ihrer formalrechtlichen Geltung auf den protestantischen Bevölkerungsteil beschränkt und waren in dieser Form - als Verfassungsrecht - nur der protestantischen Kirche bestätigt worden. Sie kamen aus Gründen der Parität und der Einheitlichkeit der Schulaufsicht materiell auch der katholischen Kirche zugute. Die sehr spärlichen schulpolitisch relevanten Verlautbarungen der protestantischen kirchlichen Oberbehörde sind ein sichtbarer Beweis dafür, daß die kirchlichen Interessen an der Volksschule durch die staatlichen Anordnungen und im Rahmen der Zuständigkeit dieser Behörde befriedigt werden konnten.[678]

Eine ergiebigere Betrachtung schulpolitischer Bestrebungen ergibt sich erst, wenn die sachentsprechenden Ansichten kirchlich führender Persönlichkeiten und verantwortlicher Organe der kirchlichen Selbstverwaltung herangezogen werden. Unter diesem Gesichtspunkt lassen sich vor allem Bestrebungen erfassen, die mit anderen Partnern der Schulpolitik in Beziehung stehen. Durch ihre politisch oder rechtlich unverbindliche Veranlassung besitzen sie zwar nicht das Gewicht offizieller Stellungnahmen, erweitern aber den engen und vom Staat streng überwachten Bereich des amtlich-kirchlichen Verhältnisses zur Volksschule, da sie zumeist dem größeren und spannungsreicheren Raum protestantischen Denkens, dem weltanschaulichen und politischen Protestantismus entstammen.

Die Lage der protestantischen Kirche in Bayern bei Errichtung des Königtums war ihrer äußeren Situation nach nicht weniger schwierig als die der katholischen. Erst die Konsistorialverfassungen von 1809 und 1818 brachten die notwendige organisatorische Ordnung und damit die Grundlage für das

Entstehen der Kircheneinheit.[679] Der staatsrechtliche Grundsatz der Parität bewirkte die Gleichstellung mit der katholischen Kirche, während eine starke irenische Strömung als Folge der im Pietismus vernachlässigten dogmatischen Bindung an die evangelische Orthodoxie das Zusammenleben mit der zahlreicheren katholischen Bevölkerung erleichterte. Gleichzeitig standen beide christliche Konfessionen in einem spannungsvollen Gegensatz zu den säkularisierenden Tendenzen, wie sie im Autonomiestreben des Staates, aber auch des Individuums und der einzelnen Lebensbereicheimmer stärker hervortraten. Diese Tendenzen hatten auch innerhalb der protestantischen Kirche Bayerns ihre Vertreter gefunden[680] und eine Reihe geistiger Tatbestände geschaffen, die als Konsequenzen eines aufgeklärt denkenden Protestantismus nicht nur innerhalb der eigenen Kirche zu einem widersprüchlichen Verhalten in fundamentalen Glaubensfragen führten, sondern auch Spannungen mit der katholischen Kirche und dem politischen Katholizismus lebendig werden ließen.[681]

521.Schulpolitische Stellungnahmen vor 1848

Die staatliche Schulgesetzgebung, die ihre Gestaltung durch die Tätigkeit ZENTNERS und NIEHAMMERS erhalten hatte, war den Grundsätzen der Verweltlichung der Schule und der Autonomie des Religiösen weitgehend gefolgt. Aus den in ihr verwirklichten Ideen des religiösen Individualismus und der absoluten Überordnung des Staates über die Kirche wird das Mißtrauen verständlich, das NIETHAMMER den schulpolitischen Bestrebungen der katholischen Kirche und der Vertreter eines ultramontanen Katholizismus in den Ständeversammlungen gegenüber hegte. Er hat sich dazu in amtlicher Eigenschaft geäußert. In seinem Bericht über das "Studienwesen in Baiern anläßlich der Angriffe von Abgeordneten der II.Kammer auf der Sitzung vom 6.IV.1819"[682] verteidigte er den Geist seiner Maßnahmen gegen den Abgeordneten ABBT und dessen Bemerkung, die Menschheit habe, seitdem die Schulen dem Staat unterstellt worden seien und unter die unmittelbaren Staatszwecke gezählt werden, wohl nicht viel gewonnen. Auf ABBTS Klage,[683]

"es sollte doch nicht ganz unrecht seyn, daran wenigstens zu erinnern, um nicht zu vergeßen was war, und was vielleicht beßer so hätte bleiben sollen", erwiderte NIETHAMMER:

> "Das also, dieses 'was war', ist es, was man nicht vergeßen kann. Herrschen will die Kirche, und zwar allein herrschen auch über die Schulen! Und wo sie mit dem Staate diese Herrschaft theilen soll, da will sie lieber gar nichts thun, um ihre Unentbehrlichkeit fühlbar zu machen. Darum blieb also die Geistlichkeit im Ganzen so unthätig, so unbeweglich widerspänstig gegen alle Aufmunterung zur Theilnahme an dem Schulwesen, so unzufrieden selbst mit aller ihnen als Local-Schulinspectoren wieder eingeräumten Gewalt! - das also erfahren wir aus all den glatten und süßen Worten dieses Redners von Liebe und Religion und Christenthum derselben, die zu allen Zeiten dem Wolf der Hierarchie zum Schafpelz dienen mußten!"

In dieser heftigen Replik, welche der Gegnerschaft des Katholizismus gegen die als gut protestantisch bejahte positive Einstellung zu den säkularisierenden Tendenzen der Zeit zugedacht ist, kündigt sich bereits eine Besorgnis an, welche die kirchen- und schulpolitischen Konzeption führender Protestanten beeinflußte:die Sorge, daß die enge Integration ihrer Kirche in die Verfassung und die staatliche Gesetzgebung sich allzu hemmend auf die innerkirchliche Selbständigkeit auswirken und notwendige Entwicklungen behindern könnte, was dem Verhältnis von Kirche und Schule zum Nachteil geraten mußte. Als FRIEDRICH FABER[684] 1822 "Bemerkungen über das Volksschulwesen in Baiern" erscheinen ließ und im folgenden Jahr seine Schrift "Die Protestanten in Baiern und deren Wünsche bei der Eröffnung der Generalsynode" herausgab,standen beide Male die Bedenken gegen eine mögliche Vernachlässigung der protestantischen Kirche durch den Staat und eine Beeinträchtigung der eben gewonnenen kirchlichen Selbständigkeit in geistlicher Hinsicht im Vordergrund. Er stellte klar, daß das Selbstverständnis der protestantischen Schule auf einheitliche Bekenntnisgrundsätze angewiesen sei, woraus folgere, "daß in Kirchen und Schulen diese Grundsätze und keine andere gelehrt und gepredigt werden",[685] - eine kirchen- wie schulpolitisch gleich wichtige Forderung. Entgegen der amtlichen Regelung vertrat FABER daher die Ansicht, "daß vor allen Dingen den Schulen wieder ihre richtige Stellung gegeben und nicht blos darauf gesehen würde, Soldaten und Bürger, sondern Christen

in niedern und höhern Lehranstalten zu bilden; daß die Aufsicht und das Geschäft der Anordnung im Einzelnen und fürs Ganze christlichen Pädagogen anvertraut, von Geistlichen nur die Aufregung des geistigen Menschen gefordert, auf christlichen Sinn der Lehrer mehr gesehen, die Lehrer noch besser fortgebildet, auf der einen Seite nicht zu hoch gestellt, auf der andern aber nicht zu niedrig behandelt würden, und daß überhaupt das Geistige geistig betrieben werden möge."[686]

Diese etwas undeutliche Ablehnung der Verpflichtung der protestantischen Geistlichkeit, als solche mehr für die staatlich-weltlichen Schulziele eintreten zu müssen als für das Evangelium, wie es ihr Amt eigentlich fordere, genügte, die Schrift bei ihrem Erscheinen zu konfiszieren. Die Generalsynode, der sie zugedacht war, hat weder 1823 noch sonst vor 1848 zu schulpolitischen Problemen Stellung nehmen oder von sich aus Forderungen aussprechen können.[687]

Der Gedanke einer Trennung von Staat und Kirche in der Schulfrage lag der protestantischen Kirche im Prinzip so fern wie der katholischen, wenn für diese auch wesenhaft andere Motive galten. Auch FABERS Andeutung im obigen Sinn kann nicht die Absicht der Trennung unterstellt werden, da er den Staat nicht aus seiner Verantwortung für die Wirksamkeit der Kirche in der Schule entlassen, sondern ihn, als den einzigen Garanten, noch stärker darauf verpflichten wollte. Für ihn war die Idee des Staates der Inbegriff dessen, durch das "der Mensch überhaupt zum Menschen wird und seiner höheren Bestimmung entgegenreift." Die Kirche solle "ihre Stellung nicht über, sondern in demselben nehmen" und könne daher nie eine Trennung der Schulen vom Einfluß des Staates verlangen. "Aber dagegen muß sie aus allen Kräften streiten, wenn einige die ganze Menschenbildung auf die äußeren Lebensverhältnisse beziehen..So wenig sie ihre Zwecke von denen des Staates trennte, so wenig kann sie gleichgiltig bleiben, wenn der Staat die seinigen von den ihrigen scheidet."[688]

Die Politik des Staates entsprach keineswegs den protestantischen Befürchtungen, durch das Konkordat werde das paritätische Verhältnis der Kirchen zur Volksschule zugunsten der Katholiken verändert. Eine königliche Entschließung vom

7.III.1826 betonte dementgegen, daß die religiös-sittliche Jugendbildung "nach den besonderen und verschiedenen Bekenntnissen des Christentums als die Grundlage der Volks - schule betrachtet werden müsse und von einem Schullehrer der Religionsunterricht und die sittliche Erziehung für Kinder verschiedener Konfessionen nicht erteilt werden könne; deshalb dürfen die staatlichen Behörden eine Vereinigung von Schulen verschiedener Bekenntnisse in keiner Weise erzwingen, sondern sie nur dann beantragen, wenn die verschiedenen Religionsteile ihre Geneigtheit dazu auf unzweifelhafte Weise ausgesprochen haben."[689]

Die konfessionellen Spannungen, die während des Ministeriums ABEL zunehmend entstanden, berührten das Gebiet der Volksschule nur geringfügig. ABEL gewährte den Pfälzer Katholiken auf die Vorstellungen Bischof GEISSELS Schutz bei verschiedenen Fällen von Zwangssimultanisierungen.[690] Erst die Ereignisse des Jahres 1848 führten schließlich dazu, auch in der protestantischen Kirche das Verhältnis zur staatlichen Schule vor dem beherrschend gewordenen Hintergrund des Emanzipationsproblems erneut aufzugreifen. Die protestantische Lehrerschaft, ohnehin an der 48er-Bewegung stärker beteiligt als die katholische, hatte auch entschiedener als diese den Gedanken der Trennung der Kirche von der Schule aufgenommen und damit die Kirche zur Stellungnahme veranlaßt. Das geschah während der Vorbereitungen zur erstmals vereinigten Generalsynode diesseits des Rheines, die im Frühjahr 1849 in Ansbach stattfand.

522. Schulpolitische Standpunkte in der Bewegung von 1848

Die bewahrende Kraft der Tradition und die in der Erweckungsbewegung erneuerte Gläubigkeit und Hinneigung zur Kirche waren stark genug, um auf der Synode jeden Gedanken einer Preisgabe der kirchlichen Prägung der Schule durch ihre Emanzipation fernzuhalten. Das wurde schon nach den Anträgen deutlich, die der Kirchenversammlung vorlagen. Unter ihnen wirkt die "Petition der protestantischen Pfarrgenossen von Aufseß an die protestantische Generalsynode um

Wahrung der kirchlich konfessionellen Interessen an der Volksschule" vom 30.X.1848 besonders überzeugend.[691] Sie bestätigt, daß die Bestrebungen in der Volksschullehrerschaft, die Volksschule von der Kirche unabhängig zu verwalten und sie ausschließlich nach dem Grundsatz pädagogischer Autonomie zu gestalten, auf protestantischer Seite die gleiche ablehnende Beachtung erfahren haben wie auf katholischer. Das wurde schon in der Präambel ausgesprochen:

> "Die Trennung der Schule von der Kirche, so wie die Indifferenz des Staates und der Volksschule gegen die Verschiedenheit der Religion und Konfession ist von unzählig vielen Schullehrern der hohen Reichsversammlung zu Frankfurt als Hauptgrundsatz für die Umgestaltung und Verbesserung des Volksschulwesens dringend ans Herz gelegt worden. Die Ausführung dieses Grundsatzes wäre nicht blos eine Reform, sondern eine Revolution im ganzen Schulwesen, welche..für Staat und Kirche die bedenklichsten Folgen haben würde. Der Hauptanstoß hiezu scheint vornehmlich eine kirchenfeindliche Richtung jener Schullehrer und mehr ihr eigenes Standesinteresse, als aufrichtige Sorge um eine bessere Volksbildung zu seyn, so daß sie, vom Freiheitsschwindel getrieben, sich nicht vor Gott fürchteten, im Schulwesen eine Bewegung hervorzurufen, welche die religiöse und bürgerliche intellektuelle und sittliche Bildung der gesamten Volksjugend in Gefahr setzt, dem Radikalismus und Antichristenthum zu verfallen."

Die neun Punkte umfassenden Forderungen an die Synode werteten die Emanzipationsforderungen der Lehrerschaft ausschließlich nach den Folgen einer weltanschaulich-religiösen Entfremdung der Volksschule von der Kirche. Diese Folgen wurden verständlicherweise stärker beachtet als die von der Lehrerschaft primär unterlegte Bedeutung, die Schulaufsicht und -verwaltung nach pädagogisch-fachlichen Erfordernissen unter Beteiligung der Vertreter ihres Standes einzurichten. Ihrer eigentlichen Tendenz nach stellte die Petition die Frage nach der Berechtigung des Staates, über das Schicksal der Schule weiterhin allein bestimmen zu wollen und das zu einem Zeitpunkt, da das Staatsvolk auch als Kirchenvolk auf das Recht demokratischer Beteiligung Anspruch erhob.

Im einzelnen werden folgende Forderungen vorgebracht:

1. Der Kirche ist das gleiche Recht an der Schule wie dem Staate zuzuerkennen.
2. "Wir wollen keine Schule ohne Religion..Wir sind auch fest überzeugt, daß keinerlei Verfassung oder Schulplan, keine Polizei-,Justiz- und Militärgewalt, keinerlei Tugend- und

Nationalstolz, auch keinerlei menschliche Kunst und Wissenschaft eine solche Gewissenhaftigkeit in der Gesetzgebung und Verwaltung, und eine solche Achtung und Ergebenheit gegen Gesetz und Obrigkeit zu erzeugen vermöge, wie der christliche Glaube.."

3. "Wir wollen keinen blos weltlichen, sondern einen christlichen Elementar-Unterricht für unsere Kinder, weil das Christenthum alle Lehre durchdringen und die christliche Anschauungsweise allem Unterrichte zu Grunde liegen muß.."
4. "Wir wollen von Anfang an nur einen konfessionellen Religionsunterricht für unsere Kinder, weil er allein einen positiven Glaubensgehalt hat, und nicht durch indifferente Verleugnung der positiven Unterscheidungslehren, sondern blos durch aufrichtige und redliche Einigung in der positiven Glaubenslehre eine Versöhnung und Widervereinigung der Confessionen allmählig angestrebt werden darf.."
5. "Wir wollen nur konfessionelle Volksschulen,und keine gegen die Confession gleichgültige Vermischung der Kinder aus allerlei Religionsgemeinschaften,.."
6. "Wir wollen nur glaubens- und bekenntnißtreue Schullehrer,.. die ihr Gewissen in Unterricht und Erziehung der lieben Jugend durch die Religion leiten lassen, und im Wandel ein christliches Vorbild geben."
7. ...
8. "Wir wollen keine Trennung der Schule von der Kirche, sondern im Gegentheil ihre Wiedervereinigung mit der Kirche, in der Weise, daß die Kirche eine gleiche Berechtigung mit dem Staate an die Schule habe.."
9. "Im Verweigerungsfalle, und bei wirklich erfolgender Trennung von Kirche und Schule müßten wir um vollkommene Freiheit des Unterrichts bitten..
Wir sind überzeugt, daß nicht nur alle Gläubigen und christlich gesinnten Pfarrer und Lehrer, sondern auch die große Majorität der Landgemeinden, welche bisher noch nirgends um ihre Meinung befragt worden sind, die oben ausgesprochenen Grundsätze theilen, und eine Entchristlichung der Volksschule tief bedauern würden;..Wir erkennen es daher als ein dringendes Bedürfniß, daß die kirchlichen Behörden und Synoden und alle Stadt- und Landgemeinden erst um ihren Willen befragt werden, ehe die Grundsätze über die Volksschule ins Werk gesetzt werden."

Die Gutachten der Konsistorien in Ansbach und Bayreuth begrüßten den Entschluß der Generalsynode, sich mit der Frage der Trennung von Kirche und Schule beschäftigen zu wollen. Sie betonten das Interesse des Staates an der religiös-sittlichen Erziehung als sein eigenes; ebenso unterstrichen sie die Pflicht der Kirche, um ihrer selbst und des Staates willen sich nicht aus der Mitwirkung am Schulwesen verdrängen zu lassen:

"Es unterliegt keinem Zweifel, daß, so lange die Staaten christliche und die Gemeinden christliche sind, und seyn wollen, die Volkserziehung christlich seyn müsse, und diese kann nur von der Kirche ausgehen, nur durch sie geleitet und gefördert werden. Der Zweck der Schule fordert

daher die Verbindung mit der Kirche, statt sie, wie man wähnt, zurück zu weisen. Die Kirche hat aber auch einen Rechtsanspruch auf diese Verbindung, da sie, so lange sie als gleichberechtigt mit dem Staate anerkannt werden muß, gewiß das Recht an der Heranbildung der Gemeinden, die ihren Körper ausmachen, Antheil zu haben und Einfluß darauf zu üben"[692]

Das Bayreuther Gutachten sprach sich über den Zweck und die Bestimmung der Volksschule in kirchlicher Sicht aus.

Wenn dieser "blos im Unterricht bestände, so würde eine alleinige Aufsicht des Staates vielleicht genügen; und mancher Unterricht z.B.Sprach- und Rechenunterricht bedarf der Kirche nicht. Aber der Zweck der Schule ist nicht blos Unterricht, sondern auch Erziehung. Jede Erziehung der Jugend muß aber eine religiöse Grundlage und eine religiöse Richtung haben. Beides soll den Unterricht durchdringen, und es trennen vom Unterricht wäre nicht förderlich und nicht einmal ausführbar."[693]

Das Schlußprotokoll der Generalsynode[694] vom 22.II.1849 enthält in seinem II. Abschnitt die Beschlüsse zum Beratungspunkt "Die Trennung der Schule von der Kirche". Es fixiert in sechs Feststellungen den schulpolitischen Standpunkt des mit den "Angelegenheiten der protestantischen Kirche des Königreichs Bayern" verantwortlich befaßten Gremiums:

"Protokoll VI, Die Trennung der Schule von der Kirche.

1. Die General-Synode müsse gegen die Tßennung der Schule von der Kirche, welche sich mit den Pflichten und Grundsätzen der evangelischen Kirche nicht vertragen, auf den Grundsätzen ihrer Kirche stehend, protestiren und beantragt,
2. daß der Kirche ein Mitaufsichtsrecht über die Schule unter angemessener Berücksichtigung der gerechten Wünsche hinsichtlich ihrer Stellung zur Schul-Inspektion unter den bestehenden Gesetzen und Verordnungen nothwendig zukomme,
3. daß im Falle einer völligen Trennung der Schule von der Kirche der Errichtung eigener Confessions-Schulen kein Hindernis entgegengesetzt werde, sondern daß diese verhältnismäßige Unterstützung vom Staate erhalten,
4. daß die Kirchenstiftungen und Kirchendiensten den Schulen zufließenden Bezüge bei Trennung der Schule von der Kirche letzterer und den in Verbindung mit der Kirche bleibenden Schullehrer erhalten werde,
5. daß von Seite des Staats den meist noch in drünkender äußerer Lage sich befindenden Schullehrern eine Verbeßerung zu Theil werde und daß auch für ihre geistige und moralische Ausbildung zweckentsprechender als bisher Fürsorge getroffen werden möge.

Ferner wurde beantragt:

6. daß, unbeschadet der Präsentations-Rechte, vor der Wiederbesetzung erledigter Schulstellen den Gemeinden auf geeignetem Wege von der eingekommenen Meldung Kenntnis gegeben werde, um ihnen innerhalb einer kurzen Frist die Abgabe von Erinnerungen dagegen zu gestatten."

Die prinzipielle Übereinstimmung mit den Forderungen des katholischen Episkopats ist ohne weiteres erkennbar. Die Kirchen waren durch die ihnen gemeinsame Abwehrhaltung gegen die androhenden Auseinandersetzungen kirchlicher Gläubigkeit mit kirchenfremden oder kirchenfeindlichen politischen Programmen auch in der Überzeugung einig, daß die Volksschule als die für beide nächste Beziehung zu Staat und Gesellschaft der Punkt stärkster Bedrohung und der verpflichtende Anlaß zu größter Wachsamkeit ist.

Die kirchliche Schulpolitik als schulpolitisches Phaenomen hatte damit im Augenblick eines erwarteten politischen Umsturzes in beiden Kirchen über alle unterschiedlichen Begründungen hinweg einen gemeinsamen Ausdruck angenommen. Der revolutionären Aktivität parteimäßiger oder berufsständischer Zusammenschlüsse begegneten die Kirchen nicht nur mit der Geschlossenheit theologischer Überzeugungen sondern auch mit dem gegenstandsgerechten Hinweis auf die Schule als einem pädagogischen Organismus, dem eine Beziehung zum religiös-kirchlichen Bereich wesenhaft eigne. Ein Abbruch dieser Beziehung bedeute eine Störung, wenn nicht die Zerstörung dieses Organismus. Die Bewahrung des konfessionellen Charakters der Volksschule als der allen gemeinen Bildungsschule wurde damit der hervortretende Zielpunkt der kirchlichen Schulpolitik, der von einem Wechsel in der Staatsform nicht mehr betroffen werden konnte und auch durch die Staatlichkeit der Volksschule nicht in seiner vorrangigen Geltung abgeschwächt wurde. Die Konfessionalität der Volksschule galt nicht mehr als historisch begründetes Desiderium kirchlicher Schulpolitik, sondern als eine kirchliche, staatlich-politische und pädagogische Notwendigkeit. Dieser Standpunkt wurde vom monarchisch-konstitutionellen Staat im Prinzip gebilligt, da ihm die Hilfe der Kirchen bei der Erziehung der Jugend zu politisch passiven Bürgertugenden eine wertvolle Bürgschaft seiner Existenz bedeutete.

6. DIE SCHULPOLITISCHEN BESTREBUNGEN DES VOLKSSCHULLEHRER-STANDES

60. Die standesgeschichtlichen Voraussetzungen

Ein Volksschullehrerstand als berufs- und standessoziologisch homogene Berufsgruppe war zu Beginn unseres Untersuchungszeitraumes wie überall in Deutschland so auch in Bayern nicht vorhanden. Die wesentlichen Schritte seiner "Standwerdung"[695] fielen erst in die folgenden Jahrzente. Sie wurden von Faktoren ausgelöst, die von der Lehrerschaft passiv hingenommen wurden und der alleinigen Initiative des Staates entstammten: er setzte die Normen einer einheitlichen Berufsbildung, der wirtschaftlichen Versorgung, der rechtlichen Sicherung und der gesellschaftlichen Einordnung.

Die mitentstehenden Unzulänglichkeiten zwangen die Lehrerschaft allmählich zu ersten Versuchen einer eigenständigen Standespolitik, die am Mangel äußerer und innerer Geschlossenheit eine enggezogene Erfolgsgrenze hatten. Eine Schulpolitik des Lehrerstandes ist erst konstatierbar, nachdem sich die Standwerdung soweit vollzogen hatte, daß der Stand eine politische Initiative nicht nur für sich selbst sondern auch für die Gestaltung der Schule ergreifen konnte und unter dem Einfluß weltanschaulicher, allgemeinpolitischer und pädagogischer Ideen und Überzeugungen sich eigenverantwortlich als Partner der Schulpolitik betätigte. Das war in Bayern erst 1847/48 der Fall, als im Zusammenhang mit standespolitischen Forderungen auch spezifisch schulpolitische Vorstellungen durch repräsentative Standesorganisationen entwickelt und vertreten wurden.

Diese Konzentration der schulpolitischen Eigeninitiative des Volksschullehrerstandes auf die Jahre 1847/49 wird durch einen Blick auf die standes- und berufsgeschichtlichen Verhältnisse der Lehrer des sog.niederen Schulwesens vor der Entstehung des neubayerischen Staatswesens verständlicher. Alle schulgeschichtlichen Darstellungen betonen die Unausgeglichenheit dieser Verhältnisse in den verschiedenen weltlichen und geistlichen Gebieten als das einzige gemeinsame Merkmal.[696] Es mangelte an einer einheitlichen, durch Mindestforderungen geregelten Lehrerbildung. Das Verhältnis des Lehrers zur

geistlichen und weltlichen Obrigkeit, zu den Eltern und den eigenen Berufsgenossen umfaßte zahlreiche Abstufungen. Die Trägerschaft, Organisation und Aufgabe des niederen Schulwesens war ebenso formenreich und unterschiedlich wie die geistige und gesellschaftliche Wertung seiner Lehrer, sodaß von daher keine festigenden Wirkungen auf die Standwerdung übergehen konnten. Dementsprechend existierten verschiedene Lehrerkategorien, denen zwar das Merkmal des "Schulehaltens" gemeinsam war, die aber durch geistige und gesellschaftliche Niveauunterschiede, durch eine inkomparable wirtschaftliche und soziale Lage und den Mangel einer alle Berufsgenossen beherrschenden Berufsgesinnung gehindert waren, ein einheitlicher Stand zu werden. Die durchwegs passiv ihre Abhängigkeit duldende Lehrerschaft dieser "strukturlosen Periode"[697] kannte weder eine eigenbewußte Standes- noch gar eine Schulpolitik. Die öffentliche Kritik an den Zuständen in Schule und Lehrerschaft wurde außerhalb des Berufsstandes, nicht durch diesen selbst wahrgenommen.

Bedingt durch den Wandel der politischen und kulturell-wirtschaftlichen Lage Bayerns an der Wende des 18.zum 19. Jahrhundert, entstand mit der Verstaatlichung der Volksschule auch die Notwendigkeit, die Lehrerschaft im Sinne der staatspädagogischen Erwartungen an die Volksschule durch einheitliche Maßnahmen zu fördern. Unberufene mußten ausgeschieden werden und die Idee einer gleichförmigen Volksbildung verlangte eine ideell-inhaltlich und institutionell-methodisch einheitliche Lehrerbildung. Aufklärung und Neuhumanismus bestimmten zunächst ihre Richtung, ehe die politisch konservative Romantik der Ära KÖNIG LUDWIGS I. an deren Stelle trat.

Zwischen 1809 und 1824 setzte sich in Bayern die Seminarbildungsform durch und damit begann die für die Standwerdung ungemein wichtige Periode einheitlicher Berufsausbildung.[698] Zu ihren standformenden Wirkungen gehörten das Entstehen einer einheitlichen Berufsauffassung, die im schulpraktischen Bereich am Ideal des "Schul-Meisters" ihre werthafte Verfestigung erlangte und - damit engstens verbunden - eine von herkömmlichen Zuordnungen sich emanzipierende gesellschaftlich-soziale Selbsteinschätzung erstrebte. Die Konvergenz von

besserer Ausbildung und höherem berufsbezogenen Selbstgefühl entwickelt sich auch zu einem Moment der Standesbildung, das der Obrigkeit mit neuartigen Problemen zu schaffen machte. Die Gemeinsamkeit und Gleichartigkeit der Seminarerziehung, verstärkt durch den rationalistischen Charakter der berufsbildenden Inhalte, erzeugten ein bisher ungekanntes Selbst- und Standesbewußtsein. Am Einzelnen kritisch bemerkt, wurde es als kollektives Merkmal gewertet und weckte das Bedenken, die gewohnte Botmäßigkeit und Bescheidenheit des "Schulhalters" könne dem "Schul-Meister" verloren gehen und ihn zu einem unberechenbaren Faktor in der politischen Rechnung machen.[699] Dazu hatten nicht zuletzt auch die Äußerungen offizieller staatlicher Stellen über die Wichtigkeit des Lehramtes an der Volksschule beigetragen, wie sie zu dieser Zeit in Erklärungen der Regierung und auch in den Debatten der Stände häufig genug ausgesprochen wurden. Es war eine verständliche Reaktion, daß diese öffentliche Aufwertung und Anerkennung des Lehrerstandes von diesem in den Anspruch auf eine entsprechende Lebensführung umgemünzt wurde und im Zusammenhang mit der besseren Ausbildung dazu anregte, sich in der gesellschaftlichen Stellung mit den bürgerlichen Honorationen, in der fachlichen Dignität mit den Geistlichen zu vergleichen.

Im Konflikt mit der Wirklichkeit haben diese Bestrebungen einen mühsamen, an Rückschlägen reichen Weg nehmen müssen. Da die Lehrer zumeist den sozial schwachen Volksschichten entstammten und ihre jahrzehntelang unveränderten, in der volkswirtschaftlichen Relation zunehmend sich verschlechternden Einkommensverhältnisse ihnen keinen Rückhalt bieten konnten, blieben die gesellschaftlichen und sozialen Unabhängigkeitsbestrebungen illusorisch. Der Staat erließ wiederholt Verordnungen, die erkennen lassen, daß diese Unabhängigkeit auch politisch nicht erwünscht war. Er erklärte es als eine Aufgabe der Lehrerbildung, zu einer ganz einfachen, streng geordneten und auf die Betätigung im künftigen Beruf abgestimmten Lebensweise zu erziehen.[700] Aber auch die ältere Lehrerschaft war nicht nur hinsichtlich ihrer beruflich-wissenschaftlichen Weiterbildung sondern auch in ihrer "sittlichen Veredlung und Vervollkommnung" zu überwachen und von amtswegen zu einem untadeligen Lebenswandel anzuhalten.[701]

Diese Konkurrenz staatlicher Interessen mit den zeitgenössischen Berufsbildungs- und Standesidealen, wie sie sich allmählich in der Lehrerschaft unabhängig von obrigkeitlichen Vorstellungen entwickelten, wurde zu einem kräftigen Nährboden einer standesbezogenen Schulpolitik, die aus dem Anstoß der revolutionären Bewegung des Jahres 1848 hervorging:

> "Das Bedürfniß einer Reorganisation hat zwar die Volksschule schon längst gefühlt, allein sie war nicht vermögend, ihre deßhalb gestellten Wünsche zu realisieren. Dieselben Feinde, die bisher dem allgemeinen Aufschwung der Nation entgegen waren, waren auch ihre Feinde; und vielleicht sind mit ihrem Sturze die Feinde der Volksschule gleichfalls gestürzt, ob aber alle, ist die Frage. Doch Volk und Volksschule haben gleiches Schicksal, die Hebung des einen ist die Hebung des anderen; und so hoffe auch die Volksschule auf bessere Zeiten. "[102]

Die Verselbständigung der Schulpolitik gegenüber der Standespolitik kam durch die ideell vorbereitete und nun auch politisch aktuell gewordene Identifikation von Volksschule und Volksschullehrer in Gang. Der Volksschullehrer fühlte sich als "Volkslehrer" dem Schicksal seiner Schule und seines Volkes ganz verbunden. Die Politik des Standes wurde in dieser Verbundenheit zur "Mission", Volksschule und Volk zu heben. Damit kam die Entwicklung des Standes zu einem strukturändernden Abschluß. Infolge der Aufwertung der gesellschaftlich-politischen Funktion des Volksschullehrers zum"Volkslehrer" wurde der enge Rahmen, in dem die staatlichen Gesetze und die öffentliche Meinung die Volksschule und ihre Lehrerschaft festzuhalten suchten, durch die expansive Kraft einer berufsständischen Schulpolitik aufgesprengt und der Schule und dem Lehrerstand neue Ziele gesteckt. Um diese zu erreichen, begann der Lehrerstand sich zu organisieren und durch das Beispiel einzelner Berufsgenossen, sowie durch die Agitationskraft der Standespresse jenen inneren Auftrieb zu erhalten, der ihn zu einem eigenständigen Faktor der Schulpolitik werden ließ.

Es liegt in der Konsequenz dieser Entwicklung, daß als wichtigstes schulpolitisches Ziel eine Reform der Lehrerbildung gefordert wurde.

> "Soll der Schullehrer mit dem Bauern ein Bauer sein; soll das Wort 'Schulmeister' auch für alle Zukunft die Eigenschaften der Spießbürgerlichkeit und Engherzigkeit, der Beschränktheit und bodenlosen Unwissenheit, der lächerlichen Unbeholfenheit und abstoßenden Roheit bezeichnen: so ist

> die gegenwärtige Schullehrerbildung die zweckmäßigste von der Welt. Soll er aber ein g e b i l d e t e r Mann sein; soll er zu den 'Culturträgern' gehören; soll sein Wissen gründlich, sein Interesse vielseitig, sein ganzes Wesen beweglich und offen, sein Benehmen und seine Bewegung im Leben gewandt sein: so muß der Karren der Schullehrerbildung geradezu umgekehrt werden."[703]

Dieses Zeugnis eines zur Selbstbewußtheit gelangten Standes über den Wert der staatlichen Lehrerbildungsnormen macht deutlich, daß nicht diese, sondern die außerhalb der staatlichen Bildungsschranken erworbene Selbstausbildung der Lehrer den Qualitätsbegriff der Lehrerbildung bestimmt. Der folgende Beitrag des gleichen Verfassers zeigt, daß mit dieser Nötigung zur Selbstausbildung auch die Selbstbestimmung des gesellschaftlich-politischen Geltungsanspruches des Lehrerstandes zu einem schulpolitischen Ziel werden konnte:

> "Wir dürfen keine bloßen Volksschullehrer mehr bleiben, wir müssen zugleich Volkslehrer werden. Darum bedürfen wir aber auch einer umfassenderen und gründlicheren Bildung als diejenige ist, die wir bis jetzt erhalten; darum müssen wir vor Allem darnach streben, daß man in uns nicht mehr den bloßen Kindermeister und Schulhalter sieht; darum muß unser Interesse sich weiter erstrecken, als auf den bloßen Kinderunterricht; darum muß unser Blick auf das ganze, volle Leben gerichtet sein;darum müssen wir von jener Beschränktheit, Spießbürgerlichkeit und Gleichgiltigkeit frei zu werden suchen, welche sich um die religiösen, socialen, öconomischen, die juridischen, die politischen Verhältnisse Nichts kümmert; darum müssen wir durch unsere ganze Persönlichkeit beweisen, daß Schule und Leben keine Gegensätze mehr sind; wir müssen Mittelpunkt der Intelligenz und Bildung des Volkes zu werden uns aus allen Kräften bemühen."[704]

Damit war das Gegenbild zur politisch gewollten Beschränkung des "Schullehrers" entworfen, den die staatliche Schulpolitik auf einen unüberschreitbaren Wirkungskreis festgelegt hatte. In diesem Bild liegt aber auch ein schulpolitisches Programm vorgezeichnet, dessen Distanz zu den Vorstellungen anderer schulpolitischer Partner nicht nur seine Eigenständigkeit beweist, sondern auch die Frage veranlaßt, mit welchem Widerhall es unter den eigenen Standesgenossen rechnen konnte.

Da im Berufsbild des "Volkslehrers" die Standwerdung im ideellen Sinn als abgeschlossen betrachtet werden kann, tritt ein anderer Aspekt der standesgeschichtlichen Voraus-

setzungen in den Vordergrund: die Resonanz der ideellen Entwicklung in den Formen berufsständischer Zusammenschlüsse. Deren geschichtliche Entwicklung bildet eine gesondert darzulegende Voraussetzung der Schulpolitik des Lehrerstandes.

61. Die berufsständischen Zusammenschlüsse in der bayerischen Volksschullehrerschaft bis 1847

Die standessoziologischen Wirkungen einer einheitlichen, gesetzlich normierten Lehrerbildung liegen auf der Hand. Je mehr sich dadurch eine Angleichung der äußeren Berufsbedingungen, wie Gleichheit der Vorbildung, des Ausbildungsganges, des Bildungsstandes und des Berufsbildes vollziehen konnte, desto deutlicher trat auch das Bedürfnis hervor, sich im Zeichen schicksalhafter Gleichheit der Lebens- und Berufserfahrungen zur gegenseitigen Erleichterung des gemeinsamen Loses zusammenzuschließen.

Lange bevor die ideelle Standwerdung in einem geistig-politischen Berufsbild zum Abschluß kam, forderte die gesellschaftlich-soziale Situation des Lehrerstandes Zusammenschlüsse, da sowohl geistige wie wirtschaftliche Bedürfnisse durch den staatlich zugebilligten Status nicht erfüllt werden konnten. Der Einzelne war durch das Ausmaß und die Art der Mängel ohnehin nicht in der Lage zu helfen: die unsicheren und zunehmend auch unwürdigen Einkommensverhältnisse, die relative Schutzlosigkeit bei Invalidität und Alter, die unzureichende Versorgung der Hinterbliebenen, aber auch der geistige Hunger, der Wunsch nach Austausch beruflicher Erfahrungen und pädagogischer Ideen legten die Selbsthilfe unter den Standesangehörigen nahe.

Die amtlich veranlaßten oder doch subventionierten Einrichtungen wie die seit 1808 angeregten[705] und seit 1836 gesetzlich geregelten Fortbildungskonferenzen[706] und die "Reliktenvereine"[707] lassen erkennen, welche Motive die Lehrerschaft besonders bewogen, sich zusammenzuschließen: das Verlangen nach reicheren Bildungsmöglichkeiten als sie der Staat bot und die Notwendigkeit kollegialer Hilfeleistung gegen die Wechselfälle des Lebens. Beide Anliegen bildeten die Beweggründe zu den ersten in Bayern erfolgenden Vereinsgründungen.[708] Die bedeutendste erfolgte in

Nürnberg 1821. Die Initiative dazu ging von den Lehrern selbst aus, die mit dieser Gründung geistige und materielle Ziele verfolgten und auch die alleinige Leitung innehatten. Geschichte und Schicksal dieses Nürnberger Lehrervereins nahmen einen charakteristischen Verlauf.[709]

In den ersten zehn Jahren des Bestehens entfaltet sich ein intensives Vereinsleben. Es umfaßte gesellige Veranstaltungen, kollegiale Hilfeleistungen an Mitglieder und auch an "reisende Zunftgenossen", bot im Schwerpunkt aber geistige Kost durch Vorträge und das Studium pädagogischer und deutscher Nationalliteratur an. Dazu stand eine rasch wachsende Vereinsbibliothek zur Verfügung.

Dem Verein gehörten zunächst nur Nürnberger Lehrer an. Am 1.November 1823 erfolgte die Erweiterung zum "Allgemeinen Lehrerverein", der den Zusammenhalt seiner nunmehr verstreuten Mitglieder durch eine ab 1825 erscheinende Vereinszeitschrift "Der Volksschullehrerverein" sicherte.[710]

> In der Vorrede zum I.Band wurde mit Befriedigung festgestellt, "daß sich so viele würdige und für ihren Beruf thätige Männer dem Verein angeschlossen haben, wodurch sie bezeugen,daß jetzt ein besserer Geist unter uns waltet als sonst, und daß die Volksbildung, die ja zunächst von uns ausgeht, mit regerem Fleiß betrieben, mit lebendigerem Eifer gepflegt und veredelt wird. Diesen für die Volksbildung erwachten Geist zu erhalten und zu nähren, ist der Zweck unseres Vereines und somit auch unserer Zeitschrift."[711]

Diese aus Selbstwertgefühl und Solidarität gefügte geistige Aufgeschlossenheit und Unabhängigkeit des Vereins und seiner Mitglieder wurde bald auf die Probe gestellt. Der Vorstand der amtlichen Fortbildungskonferenzen, der aus der Ständeversammlung 1819 bekannte Dekan SEIDEL, stellte an den Verein das Ansinnen, ihm die sachliche Konferenzarbeit des Vereins bekanntzumachen, um sie zu prüfen und zu bestätigen. Dieser erste Versuch, die freie Vereinsarbeit unter die Kontrolle eines staatlichen Organs zu bringen, konnte abgewehrt werden. Als der Nachfolger SEIDELS, Pfarrer LÖSCH,[712] 1830 den Wunsch nach Einflußnahme wiederholte, hatte sich das Blatt der Geschichte bereits gewendet. Man beschloß, LÖSCH die Resultate der Beratungen mitzuteilen, soweit sie sich auf Fortbildungsfragen bezogen. Daran wurde noch die Bedingung geknüpft, daß die Rechte des Vereins als eines freiwilligen Zusammenschlusses deswegen nicht beschränkt werden dürften. Nach den Ereignissen 1830/32 war

aber dessen Bestand vor der behördlichen Auflösung nicht mehr zu retten. Die Regierung des Rezatkreises verfügte sie am 2.XII.1832, da für die Aufgabe der Fortbildung die amtlichen, unter der Aufsicht der staatlichen Schulbehörden stehenden Einrichtungen besondere Schullehrervereine überflüssig machten. Ein ausführlicher Bericht über die Inhalte der im Verein geleisteten Fortbildungsarbeit und die besprochenen Autoren konnte den Beschluß nicht rückgängig machen.[713] Für

Für dieselbe Zeit lassen sich im fränkischen Raum aus den Aktenvorgängen bei den Regierungen örtliche Schullehrervereine nur in Mittelfranken, und zwar in Rothenburg, Ansbach, Pappenheim und Frankenberg geststellen.[714] Sie verfolgten durchwegs ähnliche Ziele: Fortbildung und "Herstellung eines collegialischen Gemeinsinnes, deßen Ermangelung..früher manche Hindernisse in der erfolgreichen Amtswirksamkeit besonders deswegen verursacht hat, weil den Lehrern die Gelegenheit zum Besuch einer geeigneten Gesellschaft fehlte."[715]

Nach einem formlosen Zusammenhalten der Mitglieder des Nürnberger Vereins gelang 1842 eine Neugründung. Man scheint sich jeder standes- oder gar schulpolitischen Tätigkeit mit Absicht enthalten zu haben und für die Öffentlichkeit blieb in dieser Hinsicht die Tätigkeit des Vereins verborgen. Jedenfalls fehlen für die in die Ära ABEL fallenden Jahre der Wiederbelebung des Vereins die vorher üblichen Protokolle.[716]

Nach ABELS Abgang, als das politische Leben freiere Formen annahm, erwachte auch im Verein eine neue standespolitische Initiative. Den Mitgliedern lag eine im Oktober 1847 fertiggestellte "Adresse der hiesigen Lehrer an das Kgl. Staatsministerium um Revision unserer gesamten Standesverhältnisse" vor. Über Inhalt und Schicksal ist nichts Näheres zu ermitteln.[717] Es ist anzunehmen, daß sie sich mit den gleichen Forderungen befaßte wie die zahlreichen "Vorstellungen" der bayerischen Lehrerschaft an die II.Kammer der Stände seit dem Landtag 1846. Ein Novum bildet sie aber deswegen, weil sie an das neugebildete "Ministerium für Kirchen- und Schulangelegenheiten" gerichtet war und damit das Vertrauen ausdrückte, nach ABELS Ausscheiden in der vorgesetzten Behörde den nächstzuständigen Anwalt zu finden, der die Anliegen der Lehrerschaft zu würdigen und zu vertreten wissen werde.

Die endgültige Wendung zur Schulpolitik vollzog sich im Nürnberger Verein unter dem Eindruck der politischen Ereignisse im Februar und März 1848. Dabei fiel ihm die führende Rolle in Bayern zu. Zunächst aber ist auf die eigenständige Entwicklung in der Rheinpfalz und auf die Rolle der Zusammenschlüsse einzugehen, die als Nebenwirkungen der amtlichen Schullehrerkonferenzen zu betrachten sind und nur vorübergehend als Vereinigungen örtlicher Kollegien bestanden, dennoch aber ein wichtiges Glied der Gesamtentwicklung darstellen.

In der Rheinpfalz waren die Standesverhältnisse der Volksschullehrer stärker als im übrigen Bayern durch das geschichtliche Schicksal dieses Landesteiles beeinträchtigt worden. Seit die Pfalz von den Franzosen 1792/93 annektiert worden war, hatte das deutsche Schulwesen schwere Einbußen hinnehmen müssen. Es begann sich erst unter der bayerischen Verwaltung seit 1816 langsam wieder zu erholen.[718]

Auf die Verbesserung der schwer vernachlässigten Lehrerbildung war die am 27.X.1818 von PHILIPP LORENZ HIRLEMANN gegründete Lesegesellschaft gerichtet.[719] Er war auch der Initiator des 1821 in Neustadt entstandenen "Protestantischen Schullehrervereins", der noch wie die Lesegesellschaft ein ausgesprochener Bildungsverein war.[720] Nach HIRLEMANNS Tod (1832) erfolgte die Umwandlung des Vereins in eine ausschließlich mit den Aufgaben und Gegenständen der amtlichen Fortbildung beschäftigten Konferenz, an der sich ab 1836 nur mehr die zur Distriktsschulinspektion Neustadt gehörenden Lehrer beteiligten. Den Charakter eines freien Zusammenschlusses hatte der Verein auf die gleiche Weise verloren wie der Nürnberger. Auch andernorts um die gleiche Zeit entstehende Kantonalvereine waren praktisch amtlich angeordnete Fortbildungskonferenzen in den Grenzen vorgeschriebener Zielsetzungen. Die standesformende Bedeutung dieser Zwangsvereinigungen lag in der Einsicht, daß in dieser Form des Zusammenschlusses keine wirksamen Möglichkeiten lagen, einen Wandel der schulischen und berufsständischen Verhältnisse herbeizuführen, solange standespolitische Zielsetzungen künstlich ausgeschlossen blieben. Dazu kam, daß die pfälzische Lehrerschaft in der Zeit der politischen Reaktion während der Ministerien OTTINGEN-WALLERSTEIN und ABEL mit besonderem Argwohn beobachtet wurde.[721] Auch hier führte erst die Begeisterung für die Ideale

der Bewegung des Jahres 1848 die Lehrerschaft zu freien Zusammenschlüssen um standes- und schulpolitische Programme zu beraten.

Neben den Organisationsformen der "Vereine" oder "Konferenzen" freien oder amtlich gebotenen Ursprungs, die der Selbst- und Weiterbildung oder der kollegialen Selbsthilfe dienten, bildeten sich auf örtlicher Ebene berufsständische Interessengemeinschaften, deren Entstehung und Dauer mit den Zwecken zusammenfielen, die sie verfolgten. Sie haben für die Standwerdung des Lehrerstandes dadurch Bedeutung, daß sie ohne äußeren Zusammenhang die standes- und schulpolitischen Initiativen der Ständeversammlungen unterstützten und damit die formalen Möglichkeiten der politischen Verfassung Bayerns für die Besserung der Standesverhältnisse benutzten, wozu weder die Vereine noch die amtlichen Konferenzen in der Lage waren. Sie haben auf diese Weise in dem für eine politische Eigeninitiative noch zu wenig entwickelten Lehrerstand dazu beigetragen, den Mangel an organisatorischer Einigung und an verbindendem und verpflichtendem Standesbewußtsein auszugleichen und damit einen wichtigen Beitrag zur Standwerdung geleistet. Zugleich wurde der standes- und schulpolitischen Inferiorität der amtlichen Zwangszusammenschlüsse dadurch ein Vorteil abgewonnen, daß sie die äußere Gelegenheit boten, die Einsicht in die Notwendigkeit solchen Vorgehens zu wecken und wach zu halten.

Das sichtbare Erfolgszeichen dieser Art Zusammenschlüsse - zumeist örtlicher Kollegien - waren die Eingaben an die II. Kammer der Stände als Resonanz auf die Initiative einzelner Abgeordneter oder auch als eigenständige Beiträge zu laufenden oder erwarteten Debatten über Schule und Lehrerstand. Die Kollegien der Pfalz und einzelner protestantischer Städte Frankens machten den Anfang auf den Landtagen 1827 und 1831.[722]

Die erste "Vorstellung" gelangte am 16.XII.1827 aus Speyer an die pfälzischen Abgeordneten THINNES und Dr.WANZEL; sie wurde von letzterem persönlich beantwortet und nicht vor der Kammer behandelt.[723] Ihr folgte am 16.V.1831 eine "Vorstellung der Lehrer des Bezirkes Frankenthal, die Verbesserung des Volksschulwesens in Rheinbayern betr.", die sich der Abgeordnete Dr.SCHULTZ als Antrag aneignete und die deshalb im Landtag zur

Sprache kam.[724]

Die erste Eingabe rechtsrheinischer Lehrer kam aus Ansbach.[725] Die "Vorstellung der Volksschullehrer in Ansbach, Verbesserung der Verhältnisse des Volksschullehrerstandes in Bayern betreffend" beklagte die Armut eines ganzen Standes, der sich noch unter den gewöhnlichen Taglöhnern eingestuft sehe und zu zwei Dritteln in "niederbeugender Dürftigkeit" leben müsse:

> "Daß aber durch Armuth in ganz unnatürlichem Verhältnisse zur Berufsart, daß bey sonstiger sichtbarer Niederhaltung eines ganzen Standes dessen edlerer, dessen geistiger Aufschwung durchaus gehemmt werden muß, ist nur leider zu wahr, und springt bey dem Stande der Volksschullehrer in Bayern nur zu sehr in die Augen."[726]

Die Ansbacher Lehrer trennt bereits ein ausgeprägtes berufsständisches Selbstwert- und Ehrgefühl von den Schulhaltern der vorhergehenden Lehrergeneration.

> "Es kann den bessern Kopf nur mit Unmuth erfüllen, wenn er als Schullehrer rings um sich her bemerkt, daß auf die Dienstleistungen in jedem andern Stande mehr Werth gelegt, daß selbst die alltägliche gemeine Beschäftigung zu höherem Preise angeschlagen wird, als sein redliches Wirken zum Wohle der Menschheit."[727] Die Interessen des Lehrerstandes seien nicht nur seine eigenen; deshalb gelte die "Vorstellung nicht nur "der Veredlung eines durch das ganze Volk verbreiteten, mit demselben unmittelbar verbundenen, nicht nur auf das ganze Volk besonders einflußreichen Standes; sondern es gilt auch der Ehre, der Würde und dem künftigen Wohle der hohen Staatsregierung selbst."[728]

Hinter der Forderung nach gerechtem Lohn stand hier bereits eine vergeistigtere Berufsauffassung, welche durch die Bedeutung des Lehrerberufes für Staat und Gesellschaft sich zu dieser Forderung berechtigt wußte.

Der Ständeversammlung 1837 ging eine "Vorstellung mehrerer Landschullehrer des Rezatkreises, die zeitgemäße Verbesserung des Landschulwesens, resp. der Lage der Landschullehrer betr." zu.[729] Sie war von Lehrern der Schuldistrikte Schwabach, Windsbach und Herrieden namens ihrer Amtsgenossen unterzeichnet. Damit ist ein Anhaltspunkt gegeben, daß die distriktweisen Zusammenschlüsse zur amtlichen Fortbildung zwangsläufig auch zur Erörterung standes- und schulpolitischer Auffassung führten.

Für nahezu ein Jahrzehnt drang nunmehr keine Stimme aus der Lehrerschaft an die Offentlichkeit. Auch hier wirkte die

erzwungene Ruhe der "terra pacata"[730] während des Ministeriums ABEL, unter dem es dem Lehrerstand unmöglich gemacht war, sein Schicksal in eigene Hände zu nehmen. Erst die elementaren Ereignisse der Hunger- und Teuerungsjahre 1845/46 übten einen unerbittlichen Zwang zu neuerlicher Initiative. Die 1846 bevorstehende Ständeversammlung gab dazu den entscheidenden Anstoß. Eine wahre Petitionsflut deutet darauf hin, daß die erzwungene Reserve aufgegeben war und ein sich selbst gewisser Stand sich nicht mehr damit begnügen konnte, allein um seine wirtschaftlichen Existenzprobleme zu ringen. Ihre Mängel wurden als sekundäre Symptome einer aus politischen Gründen vernachlässigten und beschränkten Volksbildung erkannt, deren wichtigstes Organ die Volksschule war. Die Forderungen des Standes verloren damit ihren isolierten Charakter und wurden zum Bestandteil seiner Gesamtpolitik, deren Konzeption von der Notwendigkeit einer Reform des Schulwesens ausging.

62. Die Schulpolitik des Lehrerstandes in den Jahren 1846/48

Die neuentstandene Situation in der Lehrerschaft beleuchtete die warnende Rede DÖLLINGERS in der Sitzung der II.Kammer vom 16.IV.1846.[731] Unter Hinweis auf eine in Kempten erschienene Schrift[732] berichtete er von Vorgängen, "die auch sonst bei uns in neuester Zeit, z.B. auch in der Provinz Oberbayern, stattgefunden haben..Ich weiß, daß ein Schullehrer in Oberbayern ein förmliches Rundschreiben an die übrigen Schullehrer derselben Provinz erließ, daß sie gemeinsame Anstrengungen machen möchten, um nicht nur materielle Verbesserungen ihrer drückenden Lage durch Zuschüße und Besoldungszulage zu erlangen, sondern überhaupt Veränderungen ihrer bisherigen Stellung herbeizuführen, es handle sich darum, daß sie förmlich in die Classe der Staatsdiener eintreten mit allen Rechten, Vorzügen und Privilegien, welche den bayerischen Staatsdienern überhaupt zustehen."

Während die Petitionen, die in großer Zahl an die Stände gelangten und schon dadurch ein imponierendes Zeichen wachsender Einheit des Standes sind, überwiegend an die Erfüllung standespolitischer Forderungen appellierten,[733] wurde die Lehrerpresse zum Forum der Schulpolitik. Infolge der politischen Ver-

hältnisse war das Angebot der Bayern selbst entstammenden Organe überaus bescheiden. Es kommt für diesen Zeitabschnitt und für die schulpolitische Problematik praktisch nur die von J.P.SCHEUENSTUHL in Ansbach herausgegebene Zeitschrift "Der Schulbote aus Franken" in Frage. In seinen zwei Jahrgängen, 1847 und 1848, wurde der fast ausschließlich unter protestantischen Lehrern verbreitete "Schulbote" zum Sprachrohr der seit Jahren unbeobachtbar, aber merklich erstarkten berufsständischen Selbstgefühls, das nun aus der "Sphäre des geheimen Wollens"[734] heraustrat. Er sprach in Bayern das Stichwort aus, das zum bewegenden Motiv der Schulpolitik jenes Teiles der Lehrerschaft wurde, der an die Öffentlichkeit trat und jedenfalls die geistig und politisch aktivste Gruppe darstellte: Emanzipation!

Das Emanzipationsproblem war innerhalb der schulpolitischen Grundsatzfragen, die den Lehrerstand bewegten, das vordringlichste. Es wurde in doppelter Bedeutung diskutiert: in der radikalen Auffassung bedeutete es die völlige Trennung der Kirche von der Schule, die gemäßigte Auslegung begnügte sich mit der Ablösung der administrativen Funktionsgewalt der Geistlichkeit über Schule und Lehrer.

In Bayern war bisher, namentlich in den katholischen Landesteilen, das Problem in keiner dieser Bedeutungen an der Öffentlichkeit diskutiert worden. Dazu stellte der "Schulbote" in Erwiderung auf einen zur Mäßigung mahnenden Beitrag des Weißenburger Lehrers ACHTELSTETTER[735] fest: über die Wichtigkeit der Sache selbst sei kein Wort zu verlieren, deswegen sei es bedenklich, "daß Seite Bayerns von den Schullehrern an der wichtigen Emanzipationsangelegenheit nicht allein fast die geringste aktive, sondern überhaupt wenig Theilnahme zu bemerken war."[736] Die Emanzipationsbewegung war außerhalb Bayerns besonders durch WANDER und DIESTERWEG literarisch propagiert worden und hatte unter der norddeutschen Lehrerschaft weithin Aufnahme gefunden. Bayern stand am Rande dieser Bewegung. Auch die Erregung über das Schicksal dieser beiden bedeutendsten liberalen Wortführer des Lehrerstandes fand hier kaum Eingang. Als der "Schulbote" die Frage aufgriff, wurde sie daher ohne jede emotionelle Ablenkung gestellt:"Welches ist das Eine, das den deutschen Lehrern jetzt Noth thut? Mit besonderer Beziehung

auf die Emancipationsfrage der Gegenwart." Die Antwort ACHTELSTETTERS lautete sehr gemäßigt: die Lehrer müßten sich näher an die Kirche anschließen und sich den Geistlichen mit Vertrauen nahen; sie sollten fortfahren, "auf geeignete Weise zu bitten, Staat und Kirche mögen die Schule in Schutz nehmen, den Lehrern die Rechte einräumen, auf die sie Anspruch machen können und die Lage der Lehrer verbessern."[737]

Die "Entgegnung auf ACHTELSTETTER" (durch TRUMMER?) folgte dem radikalen Standpunkt: Es bestehe gar kein Vertrauensverhältnis zwischen Geistlichen und Lehrern; diese könnten ihre Probleme allein besser lösen. Der Wichtigkeit ihres Berufes stehe die Beschränkung ihrer Freiheiten und Rechte gegenüber, wodurch sie zu einer "vom Staate faktisch ausgesprochene Nullität in der staatsbürgerlichen Gesellschaft" verurteilt seien.[738] Das zu überwinden, fordere die Emanzipation der Lehrer, "eine freiere und rechtlichere Stellung derselben als Diener des Staates und ihre förmliche Anerkennung als solche auf Seite des Staates."[739]

Der schulpolitische Grundgedanke der Emanzipationsforderung war der liberale Wunsch nach einer Volksschule, die eine von weltlichem Geist und diesseitigen Bedürfnissen bestimmte Staatsanstalt sein würde. Auch in der bayerischen Lehrerschaft vor allem der protestantischen Gebiete hatte sich die Überzeugung gebildet, daß der administrativen Lösung der Schule von der Kirche, die sich mit der Verstaatlichung des Schulwesens am Beginn des Jahrhunderts vollzogen hatte, nunmehr und endlich die ideelle Selbständigkeit der Volksschule folgen müsse. Die Volksschule sollte in die geistige Freiheit eines der natürlichen Vernunft und der philosophischen Anthropologie entnommenen Bildungsideals entlassen werden. Ihre Autonomie als geistiger Bereich würde nicht ohne Rückwirkung auf die Stellung des Lehrers sein. Sie erfordere für diesen eine qualifizierte wissenschaftliche Bildung und seine rechtliche Sicherstellung vor den Eingriffen bereichsfremder Mächte in seine pädagogische Autorität als Schulfachmann. Aus der Annahme, die Zwecke der Kirche seien von dieser Bestimmung der modernen Volksschule "verschieden, wie Himmel und Erde verschieden sind",[740] wurde die Wesensfremdheit des kirchlichen Anspruchs auf die Schule gefolgert und damit, über die

Ablösung der administrativen Zuständigkeit der Geistlichen für die Lehrer hinausgehend, die prinzipielle Trennung der Kirche von der Schule begründet:

> "In der Volksschule oder vielmehr durch sie sind die Recht der Menschheit, ist die Vernunft auch für die niedersten Klassen des Volkes zu ihrem Bewußtsein, zu ihrer Erscheinung gelangt;" lasse man auch die Schule selbst dazu gelangen.. Gebe die Kirche endlich die Behauptung auf, als sei die moderne Schule auch ihre Tochter, wie die alte es war, und als habe auch sie das Recht, auch diese noch zu bevormunden. Der Boden der modernen Schule ist ein ganz anderer, als der kirchliche, als der dogmatische; es ist der Boden der Vernunft, der Philosophie, der neuen Geschichte, aus welchem die moderne Schule erwachsen ist und darum hat die Kirche kein Recht mehr an sie. Gebe ferner der Staat die Meinung auf, als komme das Heil der Schule, der feste, sichere Schritt, der unumstößliche innere Halt derselben von der Kirche, als könne nur diese zu Nutz und Frommen der Schule dieselbe beaufsichtigen, das Recht anordnen. Es wird dem nun nimmermehr so sein und werden. Die Kirche ist eine in ihren Grundprinzipien geschiedene Anstalt von der modernen Schule, und darum wird und kann nie eine innere, wesentliche Vereinigung beider stattfinden. Der Staat nehme darum die Schule in sich auf, erkläre sie als s e i n e Anstalt, was sie ihrem innersten Wesen nach seit dem Entstehen des modernen Schulwesens ist, und leite und beaufsichtige sie durch sich selbst, und die Schule wird werden, w a s sie werden soll, eine Erziehungs-Anstalt, in welcher ein vernünftiges Staatsleben und ein kirchlich-religiöses zum Bewußtsein kommt; und sie wird werden, w i e sie werden soll, d.h. sicher, fest in ihrem Schritt und Gange, weil sie mit ruhiger Besonnenheit anordnen und lehren kann, w a s s i e se l b s t erfahren und geprüft, erlebt und erprobt hat als stichhaltig, als allein brauchbar und nothwendig."[741]

Als sich das Volk 1848 anschickte, größere politische Freiheiten und Rechte durchzusetzen, beriefen sich alle demokratisch-liberalen Bewegungen auf seinen Namen. Auf dieses höchst zeitgemäße und ehrenhafte Attribut stützten sich nun auch Schule und Lehrer und präzisierten damit ihren geistigen Standort. Die Schule und der Lehrer des Volkes wurden zu Elementen des politischen Aufbruchs, von dem sie hofften, daß er der Beginn einer neuen Ära ihrer Entwicklung und Geltung würde.

> "Unsere Zeit beschäftigt sich angelegentlicher wie jede frühere mit den Zuständen der niederen Volksklassen. Wir dürfen daher zuversichtlich hoffen, daß man die Bedeutung der Volks-Schule mehr und mehr erkennen und ihr und ihren Lehrern die entsprechende Stellung anweisen wird."[742]

Diese Einsicht mußte zunächst im Volke selbst und unter den Lehrern geweckt und vertieft werden. Der "Aufruf an alle Schulgemeinden und Volksschullehrer zu Petitionen an die Stände des Reichs um Verbesserung der mangelhaften Zustände der deutschen Volksbildung. Mit steter Hinsicht auf Bayern. Von J.W. WOERLEIN, Lehrer an der Volksschule Poppenreuth bei Nürnberg. Fürth 1848" wollte dieser Aufgabe dienen. Diese schulpolitische Schrift, die einzige dieser Art in Bayern, macht die Initiative einer Persönlichkeit sichtbar, deren schriftstellerisches Werk dem bayerischen Volksschullehrerstand konsequent den Weg zu einer berufsständischen Schulpolitik gewiesen hat.

JOHANN WOLFGANG WOERLEIN (1797 - 1861)[743] hatte sich seit 1823 mit den ideellen Standortproblemen der Volksschule und ihrer Lehrer auseinandergesetzt. Seine Schriften bezeugen "einen Mann, der den Mut hatte, aus dem Berufsethos heraus in die Tagesfragen einzugreifen."[744] Der "Aufruf" ist das Fazit der schulpolitischen Bestrebungen der liberalen Lehrerschaft, deren nationale und demokratische Ideale darin zum Ausdruck kommen. Das wird durch WOERLEINS Grundforderung verdeutlicht, es sei unabdingbar, "daß ein neues nationales und konstitutionelles Volksschulwesen geschaffen und die Volksschule aus ihren bisherigen bevormundeten Verhältnissen erlöst werde."[745] Dazu gehöre ihre Verankerung in der Verfassung durch eine Reform des Staatsgrundgesetzes und die Regeneration der Volksbildung als Grundlage des konstitutionellen Lebens. Die erste Bedingung dafür sei die Trennung der in der Volksschule verquickten staatlichen und kirchlichen Interessen:

> "Alle konfessionelle Lehre, d.h. aller Religions-Unterricht, wie ihn die Kirche nach Stoff und Form gestaltet und verlangt, ist aus der Volksschule zu entfernen, da derselbe nicht dieser, sondern der Kirche angehört, die ihn durch ihre ersten und nächsten Organe, die Pfarrer, der christlichen Jugend zu ertheilen hat."[746]

In dieses Bild der weltlichen Staatsschule fügt sich folgerichtig das Verlangen "nach einem wohlbemessenen, tiefdurchdachten, den Bedürfnissen der Zeit und der gegenwärtigen politischen Kulturstufe des deutschen Volkes entsprechenden allgemeinen Lehrplan, in welchem nicht die Interessen eines ultramontanen Kirchen- und Polizeistaates, sondern die wahren volksthümlichen und staatsbürgerlichen Interessen der deutschen Nation vertreten sind."[747]

Der Idee der Demokratisierung des Schulwesens entstammt WOERLEINS Vorschlag, die Volksschule als Kommunalschule einzurichten mit dem Recht der Gemeinde, ihre Lehrer frei zu wählen.[748] Auch die allgemeine Schulverwaltung müsse den Gemeinden obliegen: "Die Verwaltung der äußeren Angelegenheiten der Volksschule gehört den Gemeinden unter Leitung der Polizeibehörden, doch ohne die bisherige Bevormundung von geistlichen und weltlichen Behörden. Dabei übt jede Gemeinde das moralische Aufsichtsrecht über ihre Schulen und Lehrer."[749] Die pädagogische Leitung solle hingegen "bewährten und tüchtigen Volksschullehrern übertragen werden, welche dieselbe in den bestehenden Schul-Distrikten unter Oberaufsicht der Regierung zu führen, auch die jährlichen Schulprüfungen abzuhalten haben."[750]

WOERLEIN war sich besonders der geistigen Macht eines intelligenten Volksschullehrerstandes bewußt. "Die Volksschullehrer in einem konstitutionellem Staate sind dazu berufen, die reinmenschliche, volksthümliche und staatsbürgerliche Grundbildung der Nation zu besorgen. Sie stehen in der Mitte des Volkes, gehören dem Volke an, sind Volksmänner, genißen als Lehrer und Gemeindeschreiber das Vertrauen der Gemeinden und haben dadurch großen Einfluß auf das Volk"[751]

Mit der Stunde des Volkes sollte die des Lehrerstandes kommen. Dessen Empfänglichkeit für liberale Ideen, zutiefst in der sozial-gesellschaftlichen Unterschätzung des Standes verwurzelt, drängte ihn nun dazu, auf dem Kampffeld der Schulpolitik nicht mehr um Gefälligkeiten, sondern um Grundrechte zu streiten, deren Erfüllung der Preis für Erfahrungen werden sollte, die nicht nutzlos bleiben durften:

> "Darum Hoffnung und Muth, meine Freunde und Brüder! Die Idee einer freien Staats-Volks-Bildung ist einmal in den Denk- und Wollenskreis unserer Zeitgenossen eingetreten. Sie wird von allen Edlen und Erleuchteten der Nation getragen und vertheidigt. Sie geht Hand in Hand mit der Idee der bürgerlichen und politischen Freiheit, die lange unterdrückt, gegenwärtig um so herrlicher ihre Siege feiert."[752]

Die Ereignisse in München zu Beginn des Jahres 1848, die anfangs nur zögernd den Lauf der Geschichte beschleunigt hatten, traten im März in das kritische Stadium ihrer Entwicklung. In den Tagen nach der königlichen Proklamation vom 6.III.1848 und der Berufung des "März-Ministeriums" unter dem

liberalen THON-DITTMER, ergriff auch die Lehrerschaft das Gefühl, vor entscheidenden Wandlungen zu stehen. Der Nürnberger Lehrerverein gab mit einem von MÜLLER verfaßten "Aufruf an sämtliche Schullehrer Bayerns" vom 12.III.1848 den Auftakt zu einer regen Versammlungstätigkeit. Die ebenso zahlreichen Petitionen, die in diesen Wochen in allen Teilen Bayerns verfaßt wurden, lassen einen imponierenden Gleichklang der schul- und standespolitischen Forderungen vernehmen. Der "Aufruf" der Nürnberger[753] ermutigte die Lehrerschaft, die Gunst der Stunde zu erkennen und die in der Märzproklamation sich ankündende "Morgenröte der Freiheit" mit lautem Jubel zu begrüßen, wozu kein Stand mehr Anlaß habe als der Volksschullehrer:

> "Es sind längst gefühlte Mißstände, längst zum Bewußtsein gekommene und allgemein anerkannte Bedürfnisse, die abgestellt und befriedigt werden müssen, wenn das Volksschulwesen im Ganzen anders und der Zeit entsprechend werden, wenn es wahre, zeitgemäße Volksbildung geben soll."

Das im "Aufruf" vorgelegte 9-Punkte-Programm standes- und schulpolitischer Forderungen war der Vorentwurf einer späteren, detailierteren Eingabe; es sollte die Lehrerschaft zu einem sachlich abgestimmten Vorgehen veranlassen: "Wir schlagen diese Hauptpunkte vor, damit Einheit in unsere Bitten gebracht wird. Einheit macht stark und groß; Gemeinsinn führt zum Ziele - das lehrt uns die Geschichte, namentlich auf ihren neuesten Blättern."[754] Im einzelnen wurden gefordert:

> "1. Freie Stellung der Volksschule und ihrer Lehrer. Demnach also
> 2. Gleichstellung der Lehrer mit den Staatsdienern in Bezug auf ihre Heimathsverhältnisse, Pensionierung, Wittwen- und Waisenangelegenheiten.
> 3. Eine dem Lehrerberuf entsprechende wissenschaftliche Bildung.
> 4. Vertretung des Standes sowohl beim Landtage, als in der Schulkommission durch Standesglieder.
> 5. Revision des Lehrplans und zweckmäßige Auswahl der Lehrmittel mit Beiziehung der Lehrer.
> 6. Verwandlung des Schulgeldes in eine allgemeine Umlage.
> 7. Eine den Anforderungen der Zeit entsprechende Gehaltsverbesserung der Lehrer, Gehilfen und Verweser.
> 8. Beschränkung der nicht im Interesse der Schule über Gebühr ausgedehnte Zeit der Verwesung von Lehrstellen.
> 9. Verleihung eines allgemeinen Schulgesetzes."

Die angekündigte Eingabe an den Landtag verfaßte der II.Vorstand des Vereins und Lehrer an der höheren Töchterschule, KRUMMACHER. Sie erschien als Druckschrift am 20.März 1848,

dem Tage der Abdankung KÖNIG LUDWIGS I., zwei Tage vor der Eröffnung des Reformlandtages: "An die Hohe Stände-Versammlung des Reichs. Ehrerbietiges Gesuch der Volksschullehrer zu Nürnberg und Fürth um Reorganisation der deutschen Schule".[755] Ihr folgte noch eine ähnliche Schrift, die an die Frankfurter Nationalversammlung gerichtet war; darin waren die Forderungen nach fachlicher Schulaufsicht und Trennung der Schule von der Kirche besonders hervorgehoben.[756] Die Reformschritte, die KRUMBACHER in seinem "Gesuch" näher begründete, waren nahezu wörtlich die gleichen wie im "Aufruf", nur die Reihenfolge war zugunsten der Lehrerbildung geändert worden.

Nimmt man zum Vergleich und zur Ergänzung die auf der Ersten allgemeinen pfälzischen Lehrerversammlung am 26.IV.1848 in Neustadt a.d.Haardt beratenen Punkte hinzu, so ergibt sich ein geschlossenes Bild der schul- und standespolitischen Forderungen des dem politischen Fortschritt zugewandten Teils der bayerischen Volksschullehrerschaft. Im Zentrum ihres Begehrens stand der Anspruch: "Die Schule sei frei! frei von äußerem und innerem Drucke!"[757]

Die Pfälzer Adresse brachte die Vorstellungen, worin die Freiheit von Schule und Lehrerstand bestehen sollte, detaillierter zum Ausdruck:

"1. Befreiung der Schulen von der Aufsicht der Geistlichkeit.
2. Beaufsichtigung der Schulen durch pädagogisch gebildete praktische Schulmänner.
3. Hebung des Lehrerstandes hinsichtlich seiner Stellung im Staat (Bessere Bildung mit der Möglichkeit, auch zu höhern Stellen des Lehrfaches aufzusteigen).
4. Hebung des Lehrerstandes hinsichtlich seiner Besoldung.
5. Anerkennung der Schulen als Staatsanstalten und der Lehrer als Staatsdiener (Beschränktes Wahlrecht der Gemeinden).
6. Aufnahme der Lehrer als Mitglieder in die Ortsschulkommission.
7. Enthebung vom niedern Kirchendienste und von den Dienstleistungen für die Gemeinde, als Läuten, Uhraufziehen etc.
8. Freies Bürgerrecht in jener Gemeinde, in welcher der Lehrer angestellt ist.
9. Aufhebung der Sonntagsschulen und Gründung besserer Fortbildungsanstalten für die aus der Werktagsschule entlassene Jugend.
10. Einrichtung von Volksbibliotheken.

11. Verminderung der vielen Gehilfenstellen und Umwandlung derselben in Lehrerstellen.

12. Vereinigung der Schullehrerseminarien, wo konfessionelle Trennung besteht."

Die schulpolitischen Zielsetzungen überwiegen eindeutig. Die Lehrerschaft hatte die Gunst des Augenblicks verstanden und setzte sich für eine Schulreform ein, von der sich dann eine Standesreform nicht mehr trennen ließe. Die politische Bedeutung der gegenwärtigen Ereignisse wurde nach ihren Auswirkungen in der Zukunft eingeschätzt, wobei die Lehrerschaft nicht nur für sich und ihre Standesinteressen sondern für die Volksbildung die Rolle des Sachwalters übernahm und sich mit dieser Verantwortung auch politisch engagierte. Ihren führenden Vertretern war diese Verantwortung auch in ihrer Bedeutung für das künftige Schicksal des eigenen Standes bewußt:

"In einer Zeit des Umschwunges, die so selten im Leben der Völker wiederkehrt, muß sich Jeder verpflichtet fühlen, mitzuwirken zu zeitgemäßen Reformen. Wir müßten vor unsern Standesgenossen der Gegenwart und Zukunft, ja vor ganz Deutschland erröthen, wenn wir die längst gefühlten Mißstände der Volksbildung, die schon so laut gewordenen Klagen der Lehrer nicht jetzt zur Sprache brächten, nicht jetzt einer hohen Ständekammer ehrfurchtsvollst mit Wärme und Nachdruck an das Herz legten."[758]

Die II. Kammer schien durch ihre neugewonnene Autorität als Volksvertretung der rechte Adressat der schulpolitischen Forderungen und Empfehlungen der Lehrerschaft: Sie werde "des Volkes Freiheit befestigen, da, wo fruchtbarer Grund und Boden ein fröhliches Gedeihen erwarten läßt, in der Nationalbildung!"[759] Der neue Landtag beschloß auch zahlreiche Reformen, führte sie durch oder leitete sie ein. Eine Fülle verbesserter und erweiterter Gesetze ging während der nächsten Jahre aus seiner Tätigkeit hervor; nur das Schulwesen hatte keinen Anteil daran. Die Lehrerschaft aber, die sich von einer Staatsreform so vieles für die Schule und sich selbst erwartet hatte, sah sich durch die Unterschätzung der ihren Reformvorstellungen abgeneigten Kräfte in Staat und Gesellschaft gründlich getäuscht: Sie hatte dem politischen Fortschritt mehr zugetraut als er nach der Erschöpfung seiner ersten Stoßkraft wirklich durchzusetzen vermochte und von den Konservativen, die ihren Aufstieg nicht wollten, war nicht das zu erwarten, was sie sich von einer Reform der Volksschule erhofft und wie sie sich deren Durchführung

gewünscht hatte.

Es fehlte nicht am entschlossenen Einsatz in der Lehrerschaft und das Echo des Nürnberger Aufrufes vom 12.III.war vielfach und langanhaltend, wie ein chronologischer Überblick beweisen mag. Die schwäbische Lehrerschaft hatte, durch die Thronrede MAXIMILIANS II. ermuntert, am 5.IV. in Westerheim (Memmingen) eine Adresse verfaßt und dem König vorgelegt, die 850 distriktweise geordnete Unterschriften trug. Darin wurde darauf hingewiesen, wie nahezu zehntausend getreue Untertanen Seiner Majestät, "denen bereits die ganze Nation die erste und Dreiviertheile derselben den wesentlichsten Theil der Bildung verdanken, fast nur die Geduldeten im Staate sind, denn sie entbehren aller Rechte eines eigentlichen Staatsbürgers, - vom Staate angestellt, dürfen sie sich nicht Diener des Staates nennen - im Staate wirkend, sind sie ohne Vertretung in der Ständekammer und müssen Jedem danken, der aus Mitleid ein Wort für sie spricht.."[760]

In der II.Kammer befaßten sich die Abgeordneten auf ihrer Sitzung am 11.IV. mit den eingegangenen Petitionen der Lehrerschaft.[761] Der Referent des VI.Ausschusses, Graf HEGNENBERG-DUX berichtete vor dem Plenum über acht, von verschiedenen Abgeordneten als Antrag angeeignete Gesuche, "welche meist dasselbe bezwecken"; er fügte hinzu, zu Hause habe er noch 40 ähnliche Anträge.[762] Am 20.IV. gelangte ein Gesuch der Schweinfurter Lehrer an die Kammer; es lehnte die Abhängigkeit der Schule von der Kirche ab und forderte die Fachaufsicht für die Volksschule. Die pfälzischen Lehrer traten am 26.IV. zur Ersten allgemeinen Lehrerversammlung in Neustadt zusammen

Etwa um die gleiche Zeit entstand in Kitzingen eine der bedeutendsten schulpolitischen Manifestationen der Lehrerschaft.[763] Nach ihr sollte die Schule nicht nur von der Kirche getrennt werden, sondern auch eine größere Unabhängigkeit vom Staate selbst erlangen. Deswegen sollten örtliche Schulsynoden den sozialen Verbänden eine größere Einflußnahme garantieren und so der Schule eine demokratische Verwaltung sichern. Die allgemein erhobene Forderung nach wissenschaftlicher Berufsbildung wurde hier als ein sechssemestriges Studium an einer

Pädagogischen Fakultät im Verbande einer Universität näher erläutert.

Durch die ausdrückliche Blickwendung der Kitzinger Resolution nach Frankfurt sind die Lösungsvorschläge zur Schulreform mehr auf eine umfassende Regelung in einem deutschen Einheitsstaat ausgerichtet und wirken dadurch noch freiheitlicher und schwungvoller als die üblichen Vorstellungen dieser Zeit. Von diesen war eine laufend sich mehrende Anzahl bei den Abgeordneten des Landtages eingegangen. Die Konzentration der Bemühungen in einer autorisierten Standesorganisation hätte zweifellos überzeugender gewirkt. So begann sich die von den Nürnbergern angeregte Taktik psychologisch ungünstig für die Anliegen der Lehrer auszuwirken. Die geschäftsmäßige Behandlung der Anträge läßt erkennen, daß die Petitionsflut nichts in Bewegung bringen würde. Die Redefloskeln der Abgeordneten bei ihren Stellungnahmen zu den Anträgen glichen einander wie diese selbst:

> "Ich unterstütze ebenfalls die Herren Redner vor mir. Die Anträge der Schullehrer sind übrigens der hohen Kammer schon zu sehr bekannt, als daß ihre Begründung einer näheren Ausführung bedürfte. Auf Abhilfe von Seiten der Regierung ist doch wohl auch zu rechnen."[764]

Eine Antwort auf die Entwicklung der Lehrersache in der II.Kammer stellte in gewisser Weise der am 12.VII. in Schwabach von 37 Distriktsvereinigungen fränkischer Lehrer dem Nürnberger Verein erteilte Auftrag, einen Zentralverein der bayerischen Volksschullehrer vorzubereiten. Dieser bildete sich noch im gleichen Jahr durch Umbenennung des Nürnberger Vereins. Ähnliche Tendenzen zu organisierter Vereinheitlichung hatten in der Pfalz zur Zweiten pfälzischen Lehrerversammlung am 18.VIII in Kaiserslautern geführt. Dort beschlossen die Vertreter verschiedener Kantonalvereine ein Schulreformprogramm, das der Frankfurter Nationalversammlung zugeleitet werden sollte.[765] Es sah als Garantie der Unabhängigkeit von Schule und Lehrer von kirchlicher und behördlicher Willkür die Schaffung von "Special- und Generalschulsynoden" vor. Von dieser Synodalverfassung der Schulverwaltung erhofften sich die Pfälzer Lehrer, damit "gegen die Erstarrung in einmal gegebenen Formen, sowie gegen Hemmnisse in der Fortentwicklung des Schulwesens von seiten der Behörden geschützt zu sein."[766]

Den zeitlichen und ideellen Zenith erreichte die bayerische Lehrerschulpolitik um die Jahreswende 1848/49 als die altbayerische Lehrerschaft sich vom 27. - 29.VII.1848 in München versammelte und am 14.II.1849 die Dritte pfälzische Lehrerversammlung nach Kaiserslautern einberufen wurde.

Der Münchener Versammlung war im August ein "Aufruf an die deutschen Schullehrer Altbayerns" vorausgegangen,[767] der zur Sammlung der Lehrerschaft in Vereinen aufgefordert hatte. Den unmittelbaren Anstoß gab die Beratung der Grundrechtsartikel im Schulausschuß der Frankfurter Nationalversammlung. Da ihre Bestimmungen die Richtschnur für die Schulgesetzgebung der einzelnen Länder sein sollten, wurden die Debatten von der Lehrerschaft mit Aufmerksamkeit verfolgt.[768] Als sich dann in München auf Anregung und unter dem Vorsitz von SEBASTIAN GOBL[769] annähernd 200 Lehrer aus ganz Bayern eingefunden hatten, ging es der Versammlung im wesentlichen um eine Interpretation der Frankfurter Grundrechtsartikel, welche die Schule betrafen. Die Münchener Versammlung nahm sie als Maßstab für die bayerischen Verhältnisse in Anspruch, sie forderte mit besonderem Nachdruck ein allgemeines Schulgesetz als Grundlage der Reformen im Schulwesen. "Dringendes Bedürfnis ist die Abfassung eines allgemeinen Schulgesetzes, das die Verhältnisse der Schule nach Zweck und Umfang regelt und den Bedürfnissen vollständig genügt."[770] Das Beispiel der regen staatlichen Gesetzgebung auf anderen Gebieten, durch das der Fortschritt sichtbar geworden war, sollte sich auch auf dem Gebiet der Schule wiederholen. Damit wurde die Forderung nach einem allgemeinen Schulgesetz zu einem Eckstein der Schulpolitik der Lehrerschaft, auf den sich alle schul- und standespolitischen Hoffnungen gründeten. Da er versagt wurde, ging die eigentliche rechtliche Bürgschaft für die Erfüllung ihrer Ansprüche verloren.

Die Dritte pfälzische Lehrerversammlung in Kaiserslautern beendete ihre Beratungen mit einer "Adresse an die Hohe Kammer der Abgeordneten Bayerns in München."[771] Mit dieser Adresse galten die sachlichen Differenzen als bereinigt, die zwischen den Kantonalvereinigungen bestanden hatten.

Zugleich ist ein anderer Vorgang von Interesse. Die "Adresse" wurde auch den in der Pfalz entstandenen demokratischen Volksvereinen zur Beratung und Unterstützung übermittelt.[772] Das war der erste Versuch in Bayern, schulpolitische Forderungen der Lehrerschaft nicht nur in den eigenen Kreisen zu beraten, sondern für sie auch Vertretungsorgane der demokratischen Öffentlichkeit zu gewinnen und ihnen so eine breitere Basis zu verschaffen.[773] Die "Adresse" machte auch den einzigen Versuch, ein zeitgemäßes Bildungsziel zu formulieren und damit über die formalbildende Seite der neuen Volksschule etwas auszusagen:

> "Die Entwicklung aller Seelenkräfte des Kindes in harmonischer Übereinstimmung beachtend, muß die Volksschule des freien, konstitutionellen Staates sittliche, tugendhafte, intelligente, volkstümliche Bürger bilden, welche Freiheit, Rechtlichkeit, Gesetzlichkeit, Patriotismus, Liebe und Brüderlichkeit hochhalten, welche ihre Rechte mit Einsicht und ihre Pflichten mit Überzeugung ausüben können, welche die nach den jetzigen gewerblichen und andern Verhältnissen für jeden notwendigen Kenntnisse und Fertigkeiten kennen und endlich jeder Belehrung und Aufklärung durch Schrift und Rede zugänglich sind."[774]

Das großartige Ziel der Menschen- und Bürgerbildung war hier wieder aufgegriffen, allerdings in einer wesensändernden Verkürzung durch den bewußten Ausschluß religiös-kirchlicher Bildungswerte.

Der liberal-fortschrittliche Teil der Lehrerschaft, dessen Auffassungen dieses Bildungsziel entsprach, glaubte durch die Konzentration auf "eine allgemeine, die Menschlichkeit im edelsten Sinne des Wortes erstrebende Bildung in erster Reihe, sodann eine allgemeine Vorbildung zur Bestimmung als Staatsbürger", die durch einen "allgemeinen religiös-sittlichen Unterricht" ergänzt werden sollten,[775] den kirchlichen Ansprüchen auf die Schule am wirksamsten begegnen zu können. Diese Haltung verwarf den Zusammenhang und die Übereinstimmung von Religion, Christentum und Kirche und suchte die Unabhängigkeit der Volksschule von der Kirche durch ein überkonfessionelles und nationales Bildungsziel zu rechtfertigen und zu ermöglichen.

Da die schulpolitische Initiative zu dieser entscheidenden Zeit überwiegend von den "Demokratenlehrern" ausging, fiel

auf sie der Eindruck der Kirchenfeindlichkeit und Areligiosität. Das ist sicher nicht generell und mit der Unbedingtheit zu vertreten, wie es bei der starken Betonung des Emanzipationsgrundsatzes als einer conditio sine qua non der Schulreform geboten scheint.

> Das "Gesuch sämtlicher protestantischer und katholischer Schullehrer der Stadt Schweinfurt und deren Umgebung an die Ständeversammlung in München" gibt dafür einen Hinweis. Es will beachtet wissen "zur Vermeidung jeglicher Mißdeutung, daß wir..das religiöse Moment durchaus nicht verdrängen, oder auch nur in den Hintergrund stellen; wir setzen vielmehr voraus, daß alle wahre Bildung von sittlich-religiöser Grundlage getragen, und letztere besonders in der Volksschule mit aller Sorgfalt gepflegt werden muß."[776]
> Ihre Forderung, die Standesverhältnisse des Lehrers aus der Abhängigkeit von der Kirche zu befreien, berühre diese Überzeugung nicht; sie gründe auf der Ansicht, daß, solange diese Abhängigkeit fortbestehe, der Staat den Lehrer weder als seinen Diener anerkennen werde, noch sich verpflichtet fühle, ihm die gebührende Stellung einzuräumen; "der Kirche aber war es niemals Ernst damit, den aus veränderten Zeitumständen hervorgehenden Anforderungen Gehör zu geben, oder ihre Ausführung zu begünstigen."[777]

Die Forderung der Trennung der Schule von der Kirche muß wohl von der nicht immer deutlich gemachten Trennung des Lehrers von der Abhängigkeit von der Kirche unterschieden werden. Da er in der Regel von mehreren wirtschaftlich abhängig war, schien die Ablösung der wirtschaftlichen Abhängigkeit von der Kirche die gebotene, wenn nur Staat und Gemeinde ihren Verpflichtungen nachkämen. Die Trennung war damit mehr ein standes- als ein schulpolitischer Aspekt, bei dem der Wunsch nach sozialer Besserstellung sich mit dem Anspruch nach pädagogisch-fachlicher Gleichberechtigung verband. Die weltanschaulich-tendenziöse antikirchliche Einstellung radikaler Gruppen, die selbstverständlich auch vorhanden war, hatte trotz der Gleichartigkeit der standespolitisch begründeten Emanzipationsforderung des Lehrers von der wirtschaftlichen und administrativen Abhängigkeit der Kirche ihre eigenen Ursachen und Quellen; sie ging auch zu echten schulpolitischen Konsequenzen über.

Eine Opposition in der Lehrerschaft gegen diese beiden Versionen der Emanzipationsforderung blieb nicht aus. Die Häufung der Forderungen ähnelte zu sehr dem Grundsatz "Alles oder nichts!", als daß nicht auch die zahlreichen Imponderabilien einer Trennung

der Schule und des Lehrers von der Kirche Gruppen von "Trennungsfeindlichen"[778] entstehen ließen, die nicht alles Heil von den Neuerungen erwarteten und nicht alle Nachteile der bestehenden Verhältnisse, sei es aus praktischer Erfahrung oder aus einer prinzipiell kirchenfreundlichen Gesinnung, der Kirche anlasteten. Eindeutige Ablehnung und das Bemühen um redlichen Ausgleich und Verständigung mit der Kirche finden sich ebenso wie auf der Gegenseite der gereizte Widerspruch gegen den Standpunkt der Traditionalisten.

Oberfränkische Lehrer der Schuldistrikte Ebermannstadt, Hollfeld und Scheßlitz richteten am 1.IX.1848 eine 24-seitige "Gegendarstellung"[779] an die II.Kammer. Darin distanzierten sie sich von dem "Petitionsschwindel" der vergangenen Monate und den dadurch verbreiteten Tendenzen, wie Trennung der Schule von der Kirche, Auflösung der Schulaufsicht durch Geistliche und Beseitigung des kirchlichen Einflusses auf den Bildungsgang der Lehrer. Solche Ansichten ließen "Zweifel an der Gebildetheit der Lehrer" aufkommen. Hingegen wurden keine Einwendungen gegen eine gymnasiale Form der Lehrerbildung gemacht.

Aufschlußreich für die Anschauungen protestantischer Lehrer und bemerkenswert wegen des sonst nicht zu beobachtenden Vorgehens ist der"Antrag der Conferenz von Geistlichen und Volkschullehrern zu Culmbach die Verbindung der Volksschule mit der Kirche und die Anliegen der Volksschullehrer betr.an die Generalsynode 1849 v. 22.XI.1848"[780]

> Es heißt dort, der Ruf nach Trennung der Schule von der Kirche "schien eine Zeit lang die allgemeine, einmüthige Forderung des Volksschullehrerstandes zu sein, besonders deßwegen, weil jene Losung im mehrfachen Sinne aufgefaßt und so von mehreren gemeinsam adoptirt wurde, deren Ueberzeugungen für die Schule doch bei näherer Prüfung diametral auseinander gehen. Diese Wahrnehmung, die unermeßliche Wichtigkeit der Volksschule für die Kirche und den Staat und das Gefühl unserer Pflicht haben uns..seit einigen Monaten zu dem Versuche gedrängt und vereinigt, eine Verständigung über die unveräußerlichen Rechte und Interessen der Kirche und der Volksschule zunächst in unserem Kreise zu bewirken, und darnach einen Weg zu suchen und zu betreten, auf welchem der Schule und ihrem Lehrerstande die richtige Grundlage, die gebührende Stellung, die nöthige Belebung und die schuldige Unterstützung gewonnen werden könnte."

Das Ergebnis dieser Konferenz ist sachlich und politisch bemerkenswert. Es bezeichnet in zehn Punkten annehmbare Lösungen:

1. Die Bedeutung der Volksschule für Staat und Kirche verbinde beide in gleicher Weise; ihre Bestimmung ruhe aber letztlich in einer innigen Verbindung mit der Kirche.
2. Die Volksschullehrer seien als Diener der Kirche von dieser "förmlich und feierlich zu verpflichten."
3. "Den Volksschullehrern ist in Berücksichtigung ihrer..Stellung bei den Diözesan- und Generalsynoden eine angemessene Vertretung einzuräumen."
4. In einer Instruktion seien die dienstlichen Verpflichtungen der Lehrer als Kirchendiener festzustellen, "welche durch willkürliche Anordnungen nicht überschritten werden" dürften; den Lehrern sei "eine anständige Behandlung" als Kirchendiener durch ihre geistlichen Vorgesetzten zuzusichern.
5. Die Vertretung der Lehrer in den Schulaufsichtsgremien der Gemeinden und Distrikte mit allen Rechten der übrigen Mitglieder sei zu ermöglichen.
6. Bei den Kreisregierungen seien "Schulkollegien" einzurichten, "bestehend aus einem Geistlichen, einem theoretisch und practisch tüchtigen Schulmanne, und einem weltlichen Beamten, der ebenfalls ein Kenner und Freund des Volksschulwesens ist."
7. Die Wahl der Vorstände für die Fortbildungsanstalten solle den Lehrern selbst vorbehalten bleiben.
8. Die Mitwirkung der Lehrerschaft bei der Ausarbeitung von Schulplänen und Schulbüchern und das Recht zur gutachtlichen Stellungnahme durch die Schullehrerkonferenzen sei zu gewährleisten.
9. Zu fordern sei eine "dringende Abhilfe" der äußeren Lage, in der sich die Lehrer befinden, "überhaupt die Einräumung der Eigenschaft und Rechte von Staatsdienern an den dem Staate son wesentlich dienenden Lehrstande der Volksschule.."
10. Die Verbesserung der Lehrerbildung erfordere eine Ausdehnung der Seminarausbildungszeit auf drei Jahre.

Die Forderungen der Lehrer sind unschwer zu erkennen. Ihre Beratung und die beiderseitige Anerkennung in dieser Konferenzzusammensetzung spricht für ihre Berechtigung. Als Kompromiß in einer noch unübersichtlichen Situation war der Weg der Verhandlung für die Lehrerschaft auch politisch aussichtsreich, um ihre Gleichberechtigung als schulpolitischer Partner durchzusetzen, was aus der Sicht des Standes das Hauptziel aller Bemühungen sein mußte. Aber der letztliche Mißerfolg der Schulpolitik des Lehrerstandes lag in dem Verzicht begründet, unter angemessenen Voraussetzungen ihr Ziel auf diese Weise zu erreichen. Die Lehrerschaft vertraute allein auf die Anteilnahme der öffentlichen Meinung an ihren schulpolitischen und berufsständischen Forderungen, deren sittliche und politische Berechtigung ihre selbstverständliche Erfüllung verhieß.

Die nachfolgende Reaktion in Staat und Kirche hat das Verhältnis zur Volksschule und zum Lehrerstand bekanntlich in den alten Gleisen weitergeführt und den Volksschullehrern weder politische Rechte der Mitbestimmung noch eine pädagogische Selbstverantwortung im Bereich der Schule gewährt. Dennoch haben die schul- und standespolitischen Bestrebungen der Lehrerschaft in dieser geschichtlichen Wende einen nachhaltigen Erfolg gezeitigt, indem sie den Stand zur Gewißheit seiner selbst, zur Mündigkeit gelangen ließen. Dieser Effekt berufsständischer Schulpolitik als politische Selbstdarstellung des Volksschullehrerstandes war zu diesem Zeitpunkt erstmals sichtbar geworden und hatte seine Standwerdung endgültig zum Abschluß gebracht. Die schulpolitischen Ziele, deren Erfüllung jetzt noch vorenthalten werden konnte, haben in der nachfolgenden äußeren Einigung des Standes nichts von ihrer bewegenden Kraft verloren.

7. SCHLUSSBEMERKUNG

Das Ziel dieser Arbeit, die volksschulpolitischen Bestrebungen im bayerischen Vormärz erstmals darzustellen, war nur im Blick auf historisch-konkrete Vorgänge zu erreichen; sie bildeten daher die Grundlage und bestimmten das methodologische Verfahren. Aber auch das normative Element der Schulpolitik, der "Geist" der positiv-konstruktiven Maßnahmen, durfte nicht unberücksichtigt bleiben. Damit sollte deutlich werden, daß die Schulpolitik - das Beziehungsfeld zwischen der Schule als einer institutionalisierten Erscheinungsform der Erziehung und den staatlich-politischen, gesellschaftlichen und kulturellen Faktoren und Gebilden einer bestimmten historischen Zeitlage - nicht nur das Ergebnis vertikal wirkender obrigkeitlicher Maßnahmen ist; sie steht ebenso sehr unter den Einflüssen persönlicher Initiativen, historisch-gesellschaftlicher Notwendigkeiten und Entwicklungen, sowie religiös-weltanschaulicher Haltungen und Entscheidungen von epochalen Ausmaßen. Dafür boten die Jahrzehnte zwischen 1818 und 1848 besonders günstige Voraussetzungen und Anreize.

Aber die zeitcharakteristischen weltanschaulich-politischen Strömungen des Konservativismus und Liberalismus können - wie das Beispiel der Schulpolitik ihrer institutionellen Gestaltungskräfte auch in Bayern beweist - nicht darüber hinwegtäuschen, daß sie der säkularen Aufgabe des "politischen Jahrhunderts" nicht gerecht zu werden vermochten, weder durch die erneuerte Macht staatlicher und kirchlicher Autorität, die sich beide gegen historische Wandlungen sperrten, noch durch das Begehren einer unhistorisch denkenden Freiheitsidee. Eine neue politisch-gesellschaftliche Wert- und Lebensordnung konnte ohne die fruchtbare Verbindung von Macht und Freiheit, von "Politik" und Pädagogik" nicht entstehen. Beide Phänomen blieben unversöhnt, weil ihre Einigung durch die mangelnde Einsicht in die politische Funktion einer pädagogischen Reform verhindert wurde. Während der Konservativismus durch seine Schulpolitik der Volksschule keine positive politische Bedeutung zu geben vermochte, hat der Liberalismus ihre pädagogischen Wirkungen überfordert, indem er ihre organismische Struktur als eine Leistung der "reinen pädagogischen Idee"[781]

erwartete und kirchliche und ständische Ansprüche an die Volksschule nicht gelten ließ.

Von dieser säkularen Problematik der deutschen Volksschule, die bisher nur am Modellfall der preußischen Volksschulgeschichte gewürdigt worden ist, wurde auch die Schulpolitik in Bayern ebenso deutlich, wenn gleich nicht so intensiv beeinflußt.

Anmerkungen

1) Eine Geschichte der deutschen Schulpolitik ist noch nicht geschrieben. Sprangers Aufsatzreihe "Der Zusammenhang von Politik und Pädagogik in der Neuzeit. Umrisse zu einer Geschichte der deutschen Schulgesetzgebung und Schulverfassung" (vgl. Lit.V. !) war der erste und grundlegende Versuch, die schulpolitischen Zusammenhänge für einen größeren Zeitraum darzustellen. Vgl. auch Otto Hattermann, Konservative und liberale Strömungen in der preuß.Volksschulpolitik 1819-1848. Diss.Hamburg 1938;Heinz Gärtner, Schulfragen in der deutschen Nationalversammlung 1848.Diss.Tübingen 1956;Karl-Heinz Nave, Die allgemeine deutsche Grundschule. Ihre Entstehung aus der Novemberrevolution von 1918.Weinheim 1961.

2) Vgl. Leonhard Froese, Deutsche Schulgesetzgebung 1763-1952.in:Kleine päd.Texte,Bd.19, Weinheim 2.1953 und Gerhard Giese,Quellen zur deutschen Schulgeschichte seit 1800.in: Quellensammlung zur Kulturgeschichte,hgg.v.W.Treue,Göttingen 1961.

3) Auf diesen Umstand hat unlängst Johannes Guthmann,Ein Jahrhundert Standes- und Vereinsgeschichte.München 1961,hingewiesen:"Deutsche Schulgeschichte aber kann man nur aus der Gesamtschau der Schulgeschichte aller Länder zureichend aufzeigen...Bayerische Schulgeschichte ist ebensowenig zu eleminieren wie thüringische, schlesische,badische oder westfälische, wenn man von deutscher spricht."(aaO.S.11f) - Vgl. auch Franz Dobmann über Zentner als bay.Staatsmann (s.Lit.V.),S.71, Anm.119, wo für die höheren Schulen eine ähnliche Feststellung getroffen wird.

4) Eine Geschichte des bay.Volksschulwesens neueren Datums fehlt gänzlich. An verdienstvollen Einzelarbeiten sind zu nennen:Michael Geistbeck, Geschichte der Volksschule in Bayern unter Max III.Joseph.Diss.München 1879;Matthias Schuster,Beiträge zur Geschichte der Volksschullehrerbildung in Bayern in dem Zeitraum von der Reformation bis zur Aufklärung.Diss. München 1954;Elmar Schuegraf,Die Geschichte der christl.Bekenntnisschule im rechtsrheinischen Bayern vom Beginn der Reformation bis zum Jahre 1902.Diss.München 1954;Kaiser Günter,Die verwaltungsrechtliche Regelung der Volksschullehrerbildung in Bayern seit dem Beginn des 19.Jahrhunderts.Diss. Würzburg 1960. Anton Kammergruber,Die schulpolitischen Maßnahmen in Bayern unter dem kurfürsten Karl Theodor auf dem Gebiete des Volksschulwesens.Diss.München 1922;Georg Bögl, Der Wandel der Volksbildungsidee in den Volksschullehrplänen Bayerns von der Braunschen Reform bis zur Mitte des 19. Jahrhunderts.Diss.München 1929 und Josef Nißl,Die Schulpolitik in Bayern von 1850 - 1914 im Volksschulwesen.Diss.Würzburg 1919.

5) Vgl. Wilhelm Appens,Die päd.Bewegungen des Jahres 1848. Diss.Jena 1914;Heinrich Waag,Deutsche Lehrerschaft und deutsche Kirche. Studien zur Lösung der Volksschule von der Kirche im 19.Jahrhundert.Leipzig 1935.

6) Auf den Wert solcher Besinnung hat Eduard Spranger hingewiesen;sie lehre die Faktoren kennen, durch die das gegenwärtige Schulwesen bedingt sei und erschließe das Verständnis für die Nachwirkungen früher lebendig gewesener Kulturkräfte.Vgl. Spranger,Zusammenhang.1914,S.13.

7) Gültige Prinzipien für die Erfassung solcher Voraussetzungen nennt Spranger:"1.Analyse des pädagogischen Lebens und des allgemeinen Geisteslebens einer Zeit in ihren gegenseitigen sinnvollen Beziehungen; 2.Darstellung der gegebenen Schulorganisationsformen und der zugehörigen Organe in ihrer Bestimmtheit durch den spezifischen Wertgehalt des pädagogischen Zweckes; 3.Heraushebung des ganzen, für das Gebiet der Schule bedeutsamen geltenden Rechtes;4.Erfassung der auf diesen Grundlagen ruhenden Forderungen an die Gestaltung des Verhältnisses von Staat und Schule, zuerst nur im Sinne einer beschreibenden Feststellung, dann im Sinne einer normativen Kritik."Vgl. Spranger, Die wiss.Grundlagen der Schulverfassungslehre und Schulpolitik.in:Abhandlungen der Preuß.Adademie der Wissenschaften. Berlin 1928,S.16.

8) Der Aktenbestand von 2 Repertorien des HSTA München verbrannte im letzten Weltkrieg.

9) Als Beispiel einer glücklich geschlossenen Lücke sei die hervorragende Arbeit von Franz Dobmann,Georg Friedrich Freiherr von Zentner als bayerischer Staatsmann in den Jahren 1799-1821. Kallmünz 1962,genannt, welche die bisher nahezu unbekannte Wirksamkeit dieser bedeutenden Persönlichkeit für das bayerische Schul- und Bildungswesen im Zusammenhang mit ihrer gesamten Tätigkeit eingehend würdigt.

10) Eduard Spranger hat in seinem Berliner Akademievortrag diese Verpflichtung durch folgende Einsichten bekräftigt: "Daraus..(daß die Wissenschaft als objektive Betrachtung mit dem Ziel allgemeingültiger Urteile über einen Sachverhalt weltanschauliche Stellungnahmen und Entscheidungen nicht in 'theoretische Evidenzen' auflösen, sie höchstens unterbauen könne)...folgt für die wissenschaftlichen Grundlagen der Schulpolitik: 1.Die tatsächlich vorfindbaren und miteinander kämpfenden Weltanschauungen und ihre schulpolitischen Auswirkung lassen sich betrachtend darstellen, beschreiben, auf ihre innere Struktur und werthafte Konsequenz hin verstehend analysieren. Soviel leistet die Wissenschaft für die Schulpolitik wie für jede praktische Politik. 2.Was aber werden soll, ist nicht auf dem Wege der Betrachtung allein zu gewinnen, sondern nur durch verantwortliche Entscheidung und freie Tat. In diese Gewissensentscheidung treten jene Wissensmomente klärend und orientierend mit ein, aber das Wissen allein macht kein Gewissen."(Spranger, Grundlagen, S.29)

11) Spranger, Grundlagen,S.17.

12) Vgl. Rudolf Hindringer,Das kirchliche Schulrecht in Altbayern von Albrecht V. bis zum Erlaß der Verfassungsurkunde (1550-1818).in:Zeitschrift der Görresgesellschaft, Sektion f. Rechts- und Sozialwiss.Heft 27 (1916),S.10f.

13) Abgedruckt bei Georg Lurz,Zur Geschichte der Bayerischen Schulreformation in der Aufklärungsepoche.in:Mitteilungen der Gesellschaft f.deutsche Erzienungs- und Schulgeschichte,Jgg. XIII,Heft 4, Berlin 1903,S.29ff).

14) Vgl. Max Beck,Die Stellung der Kirchenbehörde auf dem Gebiete des bayerischen Volksschulwesens.Diss.Würzburg 1930, S.12f.

15) Vgl.Michael Geistbeck,Geschichte der Volksschule in Bayern unter Max III.Joseph.in:Pädagogische Blätter (Hg.Kehr),Bd. VIII,Heft 1,S.34.

16) Länger als 200 Jahre (1573-1802) nahm der Kurfürst als "advocatus ecclesiae" die Vogteirechte an der Schule durch eigene Behördenorgane wahr:Der sog.Geistliche Rat übte die oberste Schulaufsicht nahezu unverändert in der angegebenen Zeit. Der lokalen Schulaufsicht durch die Geistlichkeit wurde in der von Kurfürst Ferdinand Maria (1651-1679) erlassenen Schulordnung von 1659 die staatliche Unterstützung zugesichert. Die Pfarrer übten ihre Aufsichtsfunktion aber weiterhin als Gehilfen des Bischofs nach kanonischem Recht und nicht als Untergebene des Staates. Zur Entwicklung der Schulaufsicht durch Kirche und Staat vgl.u.a.Beck,aaO.,S.13f; Anton Scharnagl,Die Landesschulbehörde in Bayern.in:Die christliche Schule,VIII.Jgg.Eichstätt 1917,S.65ff;R.Hindringer,aaO., S.50ff;Gg.Lurz,aaO.,S.67ff.

17) Die Landes- und Polizeiordnung von 1616 behandelt in Titel X. das Schulwesen. Dort ist auch die Trennung der deutschen von den lateinischen Schulen bestimmt,die nur in größeren Gemeinden unterhalten werden sollten.

18) Unter Kurfürst Ferdinand Maria am 26.Sept.1659 erlassen. Sie enthielt-unter formaljuristischen Gesichtspunkten betrachtet - erstmals die gesetzliche Forderung einer allgemeinen Schulpflicht. Vgl. dazu Julian Sigmar,Die Einführung der allgemeinen Schulpflicht in Altbayern.in:Bayerisches Bildungswesen,3.Jgg.(1929),S.162ff.Der Aufsatz geht von der Frage aus,"wann jenes staatliche Gesetz erlassen worden ist, durch das die Eltern unter Strafe verpflichtet worden sind, ihre Kinder während eines bestimmten Alters zur Schule zu schicken. Es wird dabei ebenso auf eine kulturpsychologische, wie auf eine rechtsgeschichtliche und formaljuristische Unterschung Wert zu legen sein." In der schulgeschichtlichen Literatur finden sich je nach den zugrunde gelegten Gesichtspunkten sehr unterschiedliche Angaben, die sich nach Sigmar als unbegründet oder unzulänglich erweisen.

19) § 11.Über Braun's Werk vgl.bes.Gg.Bögl,aaO.,S.10ff; Martin Gückel, Heinrich Braun und die bayerischen Schulen (1770-1781). Diss.München 1891;A.Kammergruber,aaO.,S.7f.

20) Vgl.Gg.Bögl,aaO.,S.11ff.Hier ist die lehrplangeschichtliche Bedeutung Braun's in ihren Vorzügen, aber auch in ihrer Problematik sowie in ihrer faktischen Wirksamkeit ausführlich dargelegt.

21) Dazu wird später unter Montgelas und Zentner die gesetzlich angeordnete Zwangsparität der christlichen Bekenntnisse hinsichtlich der Schulen kommen.Vgl.S.23f der vorliegenden Arbeit.

22) Vgl. E.Spranger, Zusammenhang.(1914),S.74ff.

23) So das Mandat von 1771, abgedruckt in:Karl Weber,Neue Gesetz- und Verordnungen-Sammlung,Bd.I.Nördlingen 1880, S.58f.

24) Vgl.4.Hauptstück der Braun'schen Schrift "Unterricht für Schullehrer",zit.bei M.Geistbeck,aaO.,S.42.

25) Vgl.E.Spranger,Zusammenhang.(1915),S.355f.

26) Das Naturechtsdenken der Aufklärung verpflichtete den Staat, das von ihm beanspruchte Recht auf Ausbildung mit Mitteln staatlicher Gewalt durchzusetzen, wenn das Individuum seine Verpflichtung zur Ausbildung nicht wahrnahm oder vernachlässigte. Das galt auch für Nicht-Landeskinder, die so dem gleichen Schulzwang unterworfen waren.

27) Vgl. Braun's Schulrede vor der Akademie der Wissenschaften 1768,auszugsweise zit.bei Gg.Bögl,aaO., S. 15.Für den Gesamtzusammenhang "Staat und Erziehung" vgl.u.a.Andreas Flitner,Die politische Erziehung in Deutschland.Geschichte und Probleme 1750-1880.Tübingen 1957,bes.S.15-31. - Über die wirklichen Erfolge der streng verordneten Schulbesuchspflicht in Bayern siehe weiter unten und bei M.Doeberl,Entwicklungsgeschichte II,S.285.

28) § XI.der Schulordnung vom 18.IX.1770.

29) Erstmals und einzig spricht das kf.Mandat v.24.III.1669 Direktiven an die Unterbehörden aus und verbindet damit den Wunsch nach einer einheitlichen Besoldung der Schulmeister je nach Tätigkeit an den verschieden bedeutenden Schulorten. Es werden Mindestsätze zwischen 200 und 400fl Jahresfassion genannt, die Einkünfte aus kirchlichen Dienstleistungen eingerechnet. - Die Einkommensfrage spielt für die Beurteilung der Entwicklung von Volksschule und Lehrerbildung eine wichtige Rolle.Vgl.dazu M.Schuster,aaO.,S.196ff.

30) M.Schuster,aaO.,S.136.

31) M.Schuster,aaO.,S.521,weist nach, daß die eigentliche Lehrerbildung (zwischen Reformation und Aufklärung) grundsätzlich n a c h der Anstellung des Lehrers durchgeführt wurde.

32) A.Kammergruber, aaO.,S.133 nennt einen Katalog von 36 verschiedenen Berufen und Tätigkeiten, die von Lehrern zur Verbesserung ihres kärglichen Einkommens ausgeübt wurden. Darin sind besonders häufig:Hochzeitslader,Weber,Schneider, Musikanten,Schreiber und Verwalter. Auf der Ständeversammlung von 1827 wurde Klage geführt, daß noch immer Schullehrer als Zollaufschläger,Maurer,Zimmerleute,Barbiere u.a.tätig sind.Vgl.Vh/KdA 1827,PB III,S.304ff und S.68ff der vorliegenden Arbeit.

33) Kf.Mandat vom 8.August 1778.

34) Schreiben der kf.Regierung an die "Geistliche Regierung in Regensburg" vom 20.Februar 1789,zit.bei B.Spirkner,Schulgeschichte Niederbayerns.Kempten 1901,S.198.Vgl. zur Gesamtentwicklung B.Spirkner,aaO.,S.170ff;Joh.Nep.Hollweck,Geschichte des Volksschulwesens in der Oberpfalz.Regensburg 1895,S.102ff; Josef Gebele,Das Schulwesen der kgl.bay. Haupt- und Residenzstadt München in seiner geschichtlichen Entwicklung.München 1895,S.63ff.

35) Vgl.bes.A.Kammergruber,aaO.,II.Teil:Fortgang und Hemmnis der Volksschulreform in der Zeit der Reaktion.

36) Vgl. Gg.Bögl,aaO.,S.25. - Zum pädagogischen Gesamtwerk Westenrieders vgl.u.a.Friedrich Störmer,Die pädagogischen Anschauungen Lorenz von Westenrieders.Diss.Würzburg 1912.

37)zit.bei A.Kammergruber,aaO.,S.30.

38) Meines Erachtens charakterisiert Bögl(aaO.S.64) diesen Einspruch zu einseitig als ein Bekenntnis zur Volksschule als Armenschule und als ein Kennzeichen der Haltlosigkeit der unmittelbar vorausgegangenen bayerischen Schulpolitik.Vgl. auch Held,Altbayerische Volkserziehung und Volksdeutung. München 1926 und August Peter,Die Schulverhältnisse im Bezirk Altdorf bei Nürnberg am Anfang des 19.Jahrhunderts. in Zeitschrift für Bayerische Kirchengeschichte.31.Jgg. (1962),S.65ff.

39) Vgl.hierzu und folgend u.a.Michael Doeberl,Entwicklungsgeschichte Bayerns.II.Band,München 1912,IV.Buch,S.331ff. G.Laubmann und M.Doeberl (Hg.),Denkwürdigkeiten des Grafen Maximilian Joseph von Montgelas über die innere Staatsverwaltung Bayerns (1799-1817).München 1908;Max Spindler,Der neue bayerische Staat des 19.Jahrhunderts.in:Unser Geschichtsbild (Hg.K.Rüdinger).München 1954;Bayern,Staat und Kirche,Land und Reich. Forschungen zur bayerischen Geschichte vornehmlich des 19.Jahrhunderts.München 1961.

40) Vgl.Gerhard Pfeiffer,Die Umwandlung Bayerns in einen paritätischen Staat.in:Bayern,Staat und Kirche,Land und Reich(Wilhelm Winkler zum Gedächtnis.Archiv und Wissenschaft 3) München 1960,S.35 - 109.

41)Michael Doeberl,Ein Jahrhundert bayerischen Verfassungslebens.München 1918,S.5.

42) Laubmann-Doeberl,aaO.,S.XXI.

43) Vgl.Wilhelm Neukam,Der Übergang Bambergs an Bayern 1802/03.in:Bayern,Staat und Kirche, Land und Reich,S.290f; S.v.Riezler,Das glücklichste Jahrhundert bayerischer Geschichte, 1806-1906.München 3.1911.

44) Vgl.M.Doeberl,Entwicklungsgeschichte II,S.254ff und 278ff.

45) Vgl.G.Pfeiffer,aaO.,S.85.

46) Vgl.Häberleins Staatsarchiv,Bd.VI,Braunschweig 1801, Heft 21,S.1,zit.bei G.Pfeiffer,aaO.,S.85.

47) Vgl.u.a.Franz Schnabel,Deutsche Geschichte im 19.Jahrhundert,Bd.IV.Freiburg 3.1955,S.7ff;Phillip Funk,Von der Aufklärung zur Romantik.München 1925;Ernst Cassirer,Die Philosophie der Aufklärung.Tübingen 1932;Rudolf Vierhaus,Zur politischen Geistesgeschichte zwischen dem 18.u.20.Jahrhundert.in:Archiv für Kulturgeschichte, Bd.40 (1958),Köln-Graz 1958,Heft 1,S.369ff;Elisabeth Heimpel-Michel,Die Aufklärung.Langensalza 1928.

48) Kf.Entschließungen vom 3.August 1803,in:Döllingers Verordnungen-Sammlung,IX.Band,III.Teil,S.992.

49) Die Auflösung erfolgte mit Dekret vom 6.Oktober 1802. Sie ging auf den Einfluß des neben Montgelas bedeutendsten Staatsmannes, des Freiherrn v.Zentner zurück.Vgl.F.Dobmann, aaO.,S.193.Mit dem Direktorium begann die Unterstellung der Schul- Verwaltung unter die innere Verwaltung,die-unter wechselnder Bezeichnungen, aber in ziemlicher Selbständigkeit als Behördenorgan-bis 1847 währte. Unter Zentner als Vorstand (1807-1815) wurde Entscheidendes für die Verstaatlichung des Schulwesens erwirkt.

50) Zentner in dem sog.Toleranz-Erlaß an das Ulmer Konsistorium vom 26.November 1804,abgedruckt bei Michael Doeberl,Zur Geschichte der bayerischen Schulpolitik im 19.Jahrhundert.in:Sitzungsberichte der Kgl.Bayer.Akademie der Wissenschaften.München 1912,S.40.

51) Erlaß vom 23.Dezember 1802,in:Döllinger aaO.,S.987ff.

52) ebda.

53) Vgl. die Verordnung vom 23.XIII.1802 (s.Anm.51) Die dort festgelegte Dauer der Schulpflicht blieb für das ganze 19.Jahrhundert verbindlich.Sie ordnete eine finanzielle Selbstbeteiligung der Eltern in Form eines wöchentl.Schulgeldes (2kr) an, ebenso die Erfassung der Schulpflichtigen aufgrund der Pfarrmatrikel.Schließlich wurde verfügt, es solle "12tens kein Kind, ehe es das 12te Jahr vollendet hat, und dann erst nach einer öffentlichen Prüfung, und darüber von dem Inspector erhaltenen Schein, aus der Schule entlassen werden. Wir setzen fest und bestimmen, daß bei Aufdingung zu Handwerken, und bei späterer Verheiratung oder Besitznahme eines Guts oder Hauses von der Obrigkeit oder Behörde dieser Entlassungsschein als wesentliches Requisit der zu ertheilenden Erlaubnis oder Consens producirt, und ohne legalen erweislichen Ausnahmsgrund dergleichen Bewilligungen nicht ertheilt werden sollen." - Welcher Wandel im Vergleich zu dem 3 Jahre vorher vertretenen Standpunkt der Geistlichen Ratsdeputation in der Schulpflichtfrage:"..Ein nicht zu rechtfertigender Druck der eigenen Macht und ein Mißbrauch der Uns anvertrauten Regierungsgewalt wäre es, wenn Wir jeden Familienvater

ohne Unterschied anhalten wollten, seine zartesten Sprossen einer gefährlichen Bahn zu überlassen, die er ohne Nachtheil des Zweckes vermeiden und auf welcher ihm der Staat nicht für alles bürgen kann, was bei Wohlhabenden die häusliche Erziehung zu gewähren im Stande ist."(zit.nach Gg.Bögl, aaO.,S.64)

54) Vgl. bes.die kf.Entschließungen vom 3.VIII.1803 über die Organisierung der Leitung des Schulwesens; die Instruktion für die Oberschulkommissare;die Instruktion für die Lokalschulinspektoren,abgedr.bei Döllinger,aaO.,S.992,1032 und 1079.

55) Vorstehende Zitate aus der von Zentner verfaßten kf. Entschließung v. 26.XI.1804;Zitierung nach dem Abdruck der Entschließung bei M.Doeberl, Schulpolitik,aaO.,S.41.

56) Vgl.M.Doeberl,Schulpolitik,S.10 und E.Schuegraf,aaO., S.39ff.

57) Auch die Einführung der Sonn- und Feiertagsschulpflicht (Entschl.v.12.IX.1803,abgedr.b.Döllinger IX,aaO.,S.1496) ist darunter zu rechnen.

58) Regierungsblatt 1804,Spalte 473.Über die Entstehungsgeschichte und die beteiligten Persönlichkeiten handelt ausführlich Gg.Bögl,aaO.,S.33ff. Die Bögl und anderen Verfassern noch zugänglichen Archivalien sind im 2.Weltkrieg verbrannt; vgl.auch Dobmann,aaO.,S.62,Anm.57. Für die vorliegende Arbeit wurde folgende Literatur benutzt:M.Doeberl,Schulpolitik,S.23ff Hans Loewe,Die Entstehung des Schulkampfes in Bayern bis zum vollständigen Sieg des Neuhumanismus.München 1917;ders.Lebensfragen des bayerischen Schulwesens vor 100 Jahren.in: Bayer. Bildungswesen,2.Jgg.München 1928,S.200ff;Michael Schwarzmeier, F.I.Niethammer,ein bayerischer Schulreformer.I.Teil:Niethammers Leben und Wirken bis zum Jahre 1807.München 1937, Schriftenreihe zur bayer. Landesgeschichte,Bd.25;Albert Vagacs,Zur Entstehung der bay.Lehrpläne von 1804 und 1808.in: Zeitschrift für Geschichte der Erziehung und des Unterrichts, 4.Jgg.(1915),S.251ff.

59) Über den Erfolg des Aufrufs ist nichts bekannt geworden. Vgl.Gg.Bögl,aaO.,S.36.

60) Vgl.Gg.Bögl,aaO.,S.33.

61) Zentner in der Kf.Entschließung v.4.XI.1804.

62) In einer Erwiderung auf Feststellungen in der II.Kammer über den Stand des Schulwesens bezeichnete Niethammer noch 1819 die Schwächen der Lehrerbildung als die "eigentlichen Blößen",die aber vom "Gegner"- gemeint waren die Abgeordneten - gar nicht richtig erkannt werden.(Konzept des Berichtes im HSTA München,MInn 23854:Niethammers Bericht "Studienwesen in Bayern anläßlich der Angriffe der Abgeordneten der II.Kammer auf der Sitzung vom 6.4.1819".

63) Vgl.Gg.Bögl und seine Charakterisierung: "Alles ist so nüchtern, klar und schematisch in diesem sonst wohlorganisierten Ideal.Fleißig eingebend im Kleinen,aber ohne Schwung fürs Große." (aaO.,S.90)

64) Abgedruckt bei Döllinger IX.S.1158ff.- Im Unterschied zu den neuerworbenen ehemals geistlichen Territorien besaß Kurbayern keine Lehrerbildungseinrichtungen zeitüblicher Art, weder Normalschule noch Seminar. 1803 entstand unter der Leitung Weichselbaumers in München das erste staatliche Schullehrerseminar. Seine Rede zur Eröffnung am 7.März 1803 enthält die bezeichnende Stelle:"Alle bisherigen Bemühungen auf die kultur einer Nation durch das Schulwesen zu wirken, waren nur darum vergebliche, eitle Bemühungen,weil man versäumte, die Lehrer zu bilden und zu unterhalten. Im Schulwesen kommt es in der Hauptsache auf den Lehrer an, daher ist man jetzt auf ihre notwendige Ausbildung und eine angemessene Besoldung besonders bedacht." (Wiedergabe der Schulrede aus:Nachrichten von dem deutschen Schulwesen in Baiern 1803,S.40ff,nachgedruckt bei Heigenmooser-Bock,Geschichte der Pädagogik.I.Teil Quellenbuch zur Schulgeschichte Bayerns.München 2.1910,S.196f).

65) s.Anm.64.

66)Heigenmooser-Bock,aaO.,S.196.

67) Vgl.J.Guthmann,aaO.,S.18,

68) Vgl.F.Dobmann,aaO.,S.192ff.

69) Vgl.F.Dobmann,aaO.,S.9ff.

70) Vgl.F.Dobmann,aaO.,S.27 und S.35.

71) Zentner, zit.bei F.Dobmann, aaO., S.54.

72) Abgedruckt bei Döllinger IX.S.1038,1064 und 1092.

73) Aus der Einleitung des Organischen Ediktes.

74) Vgl.F.Dobmann, aaO.,S.60.Die 1806 im ersten kurialen Entwurf zum späteren Konkordat beanspruchte Leitung des gesamten Schulwesens durch die Kirche mag Zentner in seiner Haltung bestärkt haben. Auch die in der Verfassung gebene Garantie der Mitwirkung von protestantischen Geistlichen bei der staatlichen Schulaufsicht bedeutete keine prinzipielle Preisgabe der staatskirchenrechtlichen Anschauungen Zentners von der Unterordnung der kirche unter den Staat. Vom Verfassungsrecht her hätte im ganzen 19.Jahrhundert die Möglichkeit bestanden, selbst bei Fortdauer der Schulaufsicht durch Geistliche die Volksschule ihres konfessionellen Charakters zu entkleiden und sie in eine Simultanschule zu verwandeln. Die unqualifizierte Stellungnahme zu der Frage, warum das nicht geschah, bei Herbert Birnmeyer,Die Konkordats- und Schulpolitik Bayerns in den letzten 120 Jahren.Diss.Erlangen 1928,S.17, braucht nicht weiter verfolgt zu werden. Im übrigen ist m.E. vor allem bei einer politischen Bewertung des Faktums "Schulaufsicht durch Geistliche" mit dem gebräuchlichen Terminus

"geistliche Schulaufsicht" ein irreführender, rechtlich nicht haltbarer Akzent gesetzt.

75) Abgedruckt bei Döllinger IX,S.1294.

76) Zentner in der kf.Entschließung v. 4.XI.1804.

77) Abgedruckt bei Döllinger IX,S.1297.

78) Über Niethammer vgl.M.Schwarzmeier,aaO.

79) Gg.Bögl,aaO.,S.95.

80) zit.bei Gg.Bögl,aaO.,S.103,

81) zit.bei Gg.Bögl,aaO., S.128.

82) Gg.Bögl,aaO.,S.123.

83) zit.bei Gg.Bögl.aaO.,S.129,

84) Regierungsblatt 1809,S.266ff.

85) ebda.

86) zit.bei Gg.Bögl,aaO.S.129.

87) zit. bei Gg.Bögl,aaO.S.129.

88) Gg.Bögl,aaO.,S.158.

89) Gg.Bögl,aaO.,S.153.

90) Abgedruckt bei Döllinger IX,S.1344ff.

91) "Dritte Hauptabtheilung.Nähere Bestimmung der Lehrordnung in den verschiedenen Classen der Volksschule",abgedruckt bei Döllinger IX,S.1372 und "Erläuterungen des Lehrplans für die Volksschulen in Bayern als Instruction für die Distrikts- und Local-Schulinspectoren zu nöthiger Leitung und Berathung der Volksschullehrer vom Jahre 1811",abgedruckt bei Döllinger IX,S.1381ff.

92) Vgl."Erläuterungen..",Abschnitt B,4.,abgedruckt bei Döllinger IX,S.1387;über die Bestimmung der Volksschule heißt es dort, es sei "deren heiligster Beruf..,den Glauben an eine höhere Macht, welche die Welt regiert und das Bewußtsein einer höheren Welt,in welcher der Mensch seine Bestimmung hat, zu lebendigem Gefühl und möglichst klarer Einsicht in dem Lehrling auszubilden, und ihm für sein ganzes Leben unverlierbar und unzerstörbar zu machen."

93) Vgl.Anm.92.

94) Vgl.Friedrich Faber,Bemerkungen über das Volksschulwesen in Baiern.Nürnberg 1822,S.9f:"Man macht die unangenehme Erfahrung, die in Baiern so häufig gemacht wird, daß hier religiöse,dort politische Tendenz,heute ein Gemisch aus beiden, und morgen gar nur die erbärmliche Nützlichkeitstheorie zum

letzten und höchsten Endzweck alles Strebens erhoben wird."

95) Vgl.weiter unten S.52ff der vorliegenden Arbeit.

96) Wilhelm Harnisch, Deutsche Volksschulen,zit. bei Liselotte Scheu,Das Problem der politischen Erziehung in der Volksschule zur Zeit der Reformen des Freiherrn vom Stein in Preußen, dargestellt an Wilhelm Harnisch's Pädagogischen Schriften aus der Zeit von 1812-1822.Diss.Hamburg 1955,S.56.

97) Friedrich Schleiermacher, Pädagogische Schriften.hg.von E.Platz.Berlin 1876,S.311.

98) Vgl.S.82ff der vorliegenden Arbeit.

99) Vgl.Götz Freiherr von Pölnitz,Der erste Entwurf zur bayerischen Säkularisation.in:Staat und Volkstum.Festschrift für K.A.von Müller.Diessen 1933,S.195ff.Demnach war der erhoffte materielle Gewinn aus der Säkularisation zu einem Gutteil für den Auf- und Ausbau eines Volksschulwesens gedacht, das den staatskirchlichen und kulturellen Vorstellungen des neuen Staates besser als das bestehende entsprechen sollte. Als die Mittel da waren, fanden sich dringlichere Zwecke,sie zu verwenden.Montgelas war darin ohne große Bedenken, wie er ja auch später die Rücklagen für die Einrichtung von Schullehrerseminaren ohne Zögern und ohne Fühlungnahme zur Entschuldung der Universität in Landshut verwendete.

100) Zur geschichtlichen Entwicklung des kirchlichen Schulrechts vgl.neben Hindringer auch Willy Klein,Die Rechtsstellung der katholischen Kirche und ihrer Organe im bayerischen Volksschulwesen.Diss.Köln 1929 und Anton Scharnagl,Das Recht der Bekenntnisschule in Bayern.I.Teil:Die geschichtliche Entwicklung bis zum Konkordat von 1924.in:Klerusblatt 1952,Nr.10, Juristische Beilage.

101) § 19 der Schulordnung von 1778.

102) Vgl.Josef Gebele,Die Ausbildung der Aufsicht über die Volksschule in Bayern im Übergange vom 18.zum 19.Jahrhundert. in:Texte und Forschungen zur Geschichte der Erziehung und des Unterrichts.Berlin 1901,S.68.

103) Vgl.dazu bes.Philipp Funk,Von der Aufklärung zur Romantik.Studien zur Vorgeschichte der Münchener Romantik.München 1925;Hans Graßl,Die Münchener Romantik.Zur Frage ihrer Grundlagen.in:Zeitschrift für bayerische Landesgeschichte,Bd.21 (1958);Roswitha von Armansperg,Joseph Ludwig Graf Armansperg. Ein Beitrag zur Regierungsgeschichte Ludwigs I.von Bayern. Diss.München 1949;Max Spindler,Briefwechsel zwischen Ludwig I. von Bayern und Eduard von Schenk.München 1930.

104) Vgl.Max Spindler,Das Barocke und das romantische Bayern im Bewußtsein der Vergangenheit und Gegenwart.in:Festschrift "5 Jahre Katholische Akademie in Bayern". München 1962,S.17ff.

105) Ph.Funk,aaO.,S.184.

106) E.Spranger: "Liberalismus hat begrifflich und sachlich gar keinen Sinn ohne irgendeine ihm gegenüberstehende nichtliberale Macht."(Grundlagen,S.25) Vgl.auch folgende Arbeiten von Spranger: Was heißt Liberalismus?in:Universitas.1953,8 Heft,und:Wesen und Wert politischer Ideologien.in:Vierteljahreshefte für Zeitgeschichte.1954,2.Heft.

107) Zit.bei F.Dobmann,aaO.,S.102.

108) Vgl. Ernst Rudolf Huber,Deutsche Verfassungsgeschichte seit 1789.Bd.I:Reform und Restauration 1789 bis 1830.Stuttgart 1957,S.318ff.

109) Vgl. E.Schuegraf,aaO.,S.56ff,verneint die Frage,"ob und gegebenenfalls wieweit diese Vorschriften (in der Verfassungsurkunde,bzw.in der Beilage II und ihren beiden Anhängen) von der Konfessionsschule handelten und ob in diesen Rechtsquellen eine verfassungsrechtliche Garantie des konfessionellen Charakters der Volksschule gefunden werden kann." Vgl. dazu auch K.A.Geiger,Die geistliche Schulaufsicht in Bayern.in:Theologisch-praktische Monatsschrift.18.Band,Passau 1908,S.333ff.

110) Vgl. den Abdruck des Gemeindeediktes vom 17.Mai 1818 bei K.Weber,aaO.,Bd.1,S.555ff,bes.die §§ 3,Abs.c;22;24;101,Abs.4.

111) Vgl.F.Dobmann,aaO.,S.126.

112) und 113) Vgl.dazu den m.E.zu einseitigen Standpunkt Bögls über den Wert und die Wirkungen der Gemeindeverfassung für die Weiterentwicklung der Volksschule und Volksbildung. (aaO.,S.157)

114) Titel VII. der Verfassungsurkunde v.26.Mai 1818 beschränkte den wirkungskreis der Stände auf "den Beyrath und die Zustimmung" zu einem solchen Gesetz, "welches die Freyheit der Personen oder das Eigenthum der Staats-Angehörigen betrifft."

115) Vgl.S.4f der vorliegenden Arbeit.

116) Vgl.Eugen Franz, Bayerische Verfassungskämpfe.Von der Ständekammer zum Landtag.München 1926.

117) Vgl.M.Doeberl,Entwicklungsgeschichte III,S.4.

118) Vgl.M.Doeberl,Entwicklungsgeschichte II,S.488.

119) z.B.in:Joh.Karl Wilh.Rösling,Gerechte Wünsche vieler Bayern, ihren Abgeordneten des Landtages 1819 an das Herz gelegt. Erlangen 1819,zit.bei E.Franz,aaO.,S.60.

120) Vgl.das Gutachten des späteren Ministers Fürst Ludwig v.Öttingen-Wallerstein an König Ludwig I.vom Jahre 1831, wiedergegeben in: Valeria Dcsacsovszky,Das Ministerium des Fürsten Ludwig von Öttingen-Wallerstein 1832-1837.Diss.München 1932,S.14f.

121) Vgl.Ferdinand Koeppel,Ignaz von Rudhart.Ein Staatsmann des Liberalismus.München-Berlin 1933,S.50ff.

122) und 123) Vgl.E.R.Huber,aaO.,S.363:"Das erste Anliegen der Liberalen war, der Kammer die Gesetzesinitiative zu verschaffen, die die Verfassung ihr vorenthielt. Sie bestürmten den König mit Gesetzes-Petitionen,indem sie ihm förmliche Gesetzentwürfe mit der Bitte vorlegten, sie durch die Regierung beim Landtag einbringen zu lassen; auf diesem Umweg suchten sie das Petitionsrecht praktisch als Initiativrecht zu handhaben."

124) zit.bei Max Seydel,Bayerisches Staatsrecht,Bd.II,München 1896,S.636. Vgl.dazu auch J.Nißl,aaO.,S.25.

125) Vgl. den Standpunkt, den Grandaur in der Sitzung des Staatsrates vom 31.X.1837 eingenommen hat.(HSTA München, Staatsratsakten,Fasz.1978,Über die Verlängerung der Werktags- und Verkürzung der Feiertagsschulen.) Grandaur referierte gutachtlich zu dem in den Gesamtbeschluß der Stände aufgenommenen Antrag des Abg.Gaßner.In Bezug auf die gesetzlichen Möglichkeiten sowohl als auch aus dem Betracht der Sache selbst kam Grandaur zu einem abschlägigen Urteil: "..§10.. Nicht allgemeine Gesetze, sondern nur Schulordnungen kann es daher geben, und diese werden umso beßeren Erfolg haben, je mehr dieselben den momentanen und localen Bedürfnißen angepaßt sind. § 11.Ist demnach nicht von einem allgemeinen Gesetze die Rede, so gehört der Gegenstand auch nicht zum Wirkungskreise der Stände, und folglich kann sich auch das denselben verliehene Recht der Stellung von Wünschen und Anträgen nicht darauf erstrecken. Wollte man aber den Gegenstand als zu dem ständischen Wirkungskreise geeignet bezeichnen, so würden die zahlreichen Schul-Ordnungen und Verordnungen eben so viele Verletzungen der Verfaßung seyn,weil solche ohne Zustimmung der Stände erlaßen worden, welche nöthig gewesen wäre, wenn biebey von allgemeinen Gesetzen, also von einer Competenz der Stände die Rede seyn könnte."

126) Als Referent stellte der Abgeordnete Dr. Müller im Landtag 1845 fest, die Mißstände im Schulwesen seien die "betrübenden Wirkungen" aus Ursachen, deren Abhilfe die Mitwirkung der Stände unentbehrlich mache.Diesen aber werde "alle Wirksamkeit auf die Volks-Erziehung und Bildung entzogen."(Vh/KdA 1845/46,BB VI,S.90f)

127)Ludwig Bergsträßer,Geschichte der politischen Parteien in Deutschland.München 1952,S.5.

128) Vgl.außer den schon genannten Arbeiten die Schriften folgender Verfasser (nähere Angaben im Literaturverzeichnis):Wilhelmine Gölz,Ludwig Größer, Hans Kapfinger, Josef Maier, Eva Pfeifer, Lothar Sachs, Werner Uhde, Franz Renz.

129) Vgl. dazu Andreas Flitner,aaO.,S.54ff und Eduard Spranger, Schule und Lehrerschaft 1813-1913.Leipzig 1913,S.12.

130) Karl Mannheim,Das konservative Denken.in:Archiv für Sozialwissenschaft und Sozialpolitik,Bd.57,Tübingen 1927, S.84.

131) Vgl.R.Emge in:Religion in Geschichte und Gegenwart,Tübingen 1929,S.1217ff und J.P.Steffes in:Staatslexikon,Bd.III, Freiburg 1929,Sp.538.

132) Vh/KdA 1819,PB V,S.79.

133) Vh/KdA 1825,PB IV.S.300.

134) Vh/KdA 1827,PB V,S.198.

135) Vh/KdA 1837,PB.VII,S.441.

136) Vh/KdA 1837,PB XIV,S.103f.

137) Vgl.Franz Schnabel,Deutsche Geschichte im 19.Jahrhundert,Bd.II,Freiburg 1955,S.26ff.

138)Vgl. die Ausführungen v.Moy's auf dem Landtag 1837:"Corporatives Leben und in ihm Freiheit der Bewegung sind nicht minder wichtige Bedingung des Gedeihens..für das Volk im Ganzen und Grossen.In einer autonomistisch aufgelösten Gesellschaft,wie die unsre,hat niemals Freiheit mit Ordnung bestehen können.Die noch bestehenden Corporationen müßten geschont, an der Stelle der untergegangenen müßten neue,den Bedürfnissen der Zeit entsprechende geweckt werden, sollen die Staaten Europas nicht stets zwischen Anarchie und Despotismus hin- und wider taumeln." (Vh/KdA 1837,PB XIV,S.102)

139) und 140) Vh/KdA 1819,PB IV,Ziff. 139,S.99-107.

141),142) und 143) v.Moy,Vh/KdA 1837,PB XX,S.395f.

144) Ein Beispiel äußerer Geschlossenheit bietet die Schlußabstimmung im Landtag 1837 über die Schulpflichtdauer; vgl. Vh/KdA 1837,PB VI,S.192f.

145) Abbt,Vh/Kda 1819,PB IV,S.102.

146) Tischer, Vh/KdA 1837,PB III,S.156.

147) Thinnes, Vh/KdA 1827, PB V,S.156.

148) Mätzler, Vh/KdA 1827, PB V,S.169.

149) Egger, Vh/KdA 1819, PB V,S.39.

150) v.Moy, Vh/KdA 1837, PB XIV,S.97.

151) ebda.

152) Vh/KdA 1837, PB VI,S.184f.

153) Vh/KdA 1819,PB IV,S.39 und 43.

154) Vh/KdA 1822,PB IX,S.90.

155) Vgl.Anm.109 der vorliegenden Arbeit.

156) Vh/KdA 1822, PB III.S.141f und BB IX,S.269.

157) Vh/KdA 1822,PB IX, S.91.

158) Georg Martin Dursch, Das Verhältnis der Kirche zu Schule und Staat.Tübingen 1833,S.37.

159) Vh/KdA 1840,PB I,S.69f.

160) Friedrich von Schlegel,Ideen,Fragment 14,zit.bei Wilhelm Schaefer,Schellings Bildungsideal und sein Einfluß auf die zeitgenössische Pädagogik in Bayern.Diss.Bonn 1923,S.64.

161) J.M.Sailer, Über Erziehung für Erzieher (hgg.v.Franz Sigge),Hamburg 1947, S.121.

162) Rabl,Vh/KdA 1827,PB V,S.139.

163) Seinsheim,Vh/KdA 1837,PB III,S.182.

164) Seinsheim,ebda.

165) Seinheim,ebda.S.183.

166) Seinsheim,ebda.S.182.

167) Zit.beiGg.Bögl,aa0.S.206.

168) Vh/KdA 1837,PB III.S.84f.

169) Vgl.Anm.167 der vorliegenden Arbeit.

170) Vgl. die Entschließung "Die Benennung der teutschen Schulen und Schullehrer betr." vom 25.Oktober 1835,abgedruckt bei Döllinger IX,S.1030.

171) Vh/KdA 1831,PB XXVII,S.51.

172) Vollzugsinstruktion vom 4.April 1836, abgedruckt bei Döllinger IX,S.1569ff;hier:Beilage 7,S.1622.

173) Ein Reichsrat nach der Wiedergabe bei Drechsel in:Vh/KdA 1831,PB XXVII,S.52.

174) Seinsheim,VH/KdA 1827, PB V,S.198.

175) Vh/KdA 1831,PB XXI,S.125.

176) Vh/KdA 1819,PB IV,S.105f.

177) Vh/KdA 1831,BB XXVIII,S.19.

178) Vh/KdA 1837,PB VI,S.193.

179) Ein Reichsrat in:Vh/KdR,1837,BBI/II,S.92.

180) Vh/KdA 1837,PB III,S.168f.

181) Seinsheim würdigte die Abgeordneten der Geistlichkeit als die "Mitglieder vom Fache".Vgl.Vh/KdA 1837,PB III,S.181. Vgl.über den Zusammenhang im allgemeinen Wilhelm Roessler, Die Entstehung des modernen Erziehungswesens in Deutschland. Stuttgart 1961,S.441,Anm.

182) Seidel,Vh/KdA 1819,PB IV,S.80.

183) v.Hofstetten,Vh/KdA 1819,PB V,S.23.

184) Vh/KdA 1819,PB V,S.15f.

185) Thinnes,Vh/KdA 1825, PB II,S.79.

186) ebda.Thinnes Bemerkungen sind im Zusammenhang mit den heftigen Vorwürfen zu sehen, welche der damalige Domkapitular und späteren Bischof von Speyer und Kölner Kardinalerzbischof, Johannes Geissel, in der Zeitschrift "Der Katholik" gegen das Lehrerseminar in Kaiserslautern und seinen Leiter,Friedrich Wilhelm Balbier,erhob.Balbier hatte sich wegen seiner aufklärerischen,politisch liberalen Anschauungen sowohl mit der katholischen wie mit der protestantischen Orthodoxie verfeindet. Gegen ihn richtete Geissel zwei vielbeachtete "Schreiben eines Landschullehrers aus dem königl.baier.Rheinkreise", in denen er sich mit den religiösen Anschauungen Balbiers - Sohn eines reformierten Pfarrers - und der simultanen Anstaltspraxis in Kaiserslautern auseinandersetzte.(Vgl. die Briefe in:Der Katholik,eine religiöse Zeitschrift zur Belehrung und Warnung. Straßburg 1825,Bd.XVIII,S.328ff. Über Balbier vgl.Albert Fritz, Geschichte der Lehrerbildungsanstalt Kaiserslautern von 1818-1918.Kaiserslautern 1919,bes.S.54ff).

187) § 27,Allg.Regulativ für die Ordnung der Schullehrer-Seminarien und die Bildung der Volksschullehrer überhaupt, abgedruckt bei Döllinger IX,S.1158ff.

188) Ein Reichsrat,Vh/KdR 1837,PB II.S.125.

189) ebda.S.124f.

190) Vh/KdR 1846,PB V,S.260.

191) Vh/KdA,PB VII,S.459f.

192) Lechner, Vh/KdA 1834,PB XXXVIII,S.13.

193) Vh/KdA 1819,PB IV,S.105.

194) Vh/KdA 1822,PB IX,S.91f.

195) ebda.S.92.

196) Vh/KdA 1837,PB VII,S.419f.

197) Vgl.Held,Altbayerische Volkserziehung und Volksschule. München 1926.

198) Ludwig I.in einem Kabinettschreiben v. 20.November 1832 an Ottingen-Wallerstein.(HSTA München,MInn 44267)

199) Vh/KdA 1845/46,PB VII,S.418f.

200) Vh/KdA 1845/46,PB VII,S.442.

201) Vgl. die von H.Gärtner,aaO.,S.114 zitierten Äußerungen von Jakob Grimm:"Die Fähigkeit,die wir vom Schullehrer fordern und die er uns aufwendet, scheint mir an sich unter der eines ausgezeichneten sinnreichen Handwerkers zu stehen, der in seiner Art das Höchste hervorbringt,während der Lehrer ein fast jedem zugängliches Mittegut darreicht, und sein Talent leicht überboten werden kann. Wir sehen nicht selten Männer,die in anderen Ständen verunglücken,sich hinterdrein dem Lehrgeschäfte als einer ihnen gebliebenen Zukunft widmen, ungefähr wie alte Jungfern,die nicht geheiratet haben,zu Kleinkinderbewahranstalten übertreten.Dies soll keine Herabsetzung sein,sondern klar machen, wie es durch eine verhältnismäßig nieder Kraft bedingt sei."

202) Seinsheim, Vh/KdA 1837,PB VI,S.182.

203) Von dem Abgeordneten Dr.Müller als Referenten zitierte Auszüge aus Landratsverhandlungen der Kreise.Vh/KdA 1843, BB VI.,S.374.

204) Vgl.Götz Frh.v.Pölnitz,Der erste Entwurf zur bayerischen Säkularisation,aaO.S.190ff.

205) Vgl.Die Ausführungen des Abgeordneten Dr.Schwindl auf dem Landtag 1837,Vh/KdA 1837,PB VIII,S.216ff.Siehe auch die von den Liberalen immer wieder herangezogenen Vergleichsposten aus dem Staatshaushalt Seite 107ffder vorliegenden Arbeit.

206) Vgl.die Bestimmungen des Gemeindeumlagengesetzes v. 22.Juli 1819,abgedr.bei Weber,aaO,Bd.II,S.9, und Joh.Anton Englmann,Das bayerische Volksschulwesen.München 1871,S.317f.

207) Nach dem Reichsdeputationshauptschluß sollte das Vermögen der säkularisierten Stifte und Klöster zur Dotation der Domkapitel,zur Bestreitung der Kosten des Kultus und des öffentlichen Unterrichts und erst zuletzt zur Erleichterung der Staatsfinanzen verwendet werden.

208) Ständeabschied vom 23.Mai 1846,§ 41,abgedr.bei Weber, aaO,Bd.III,S.622.Das Zustandekommen dieses Teils des Ständeabschiedes läßt sich nach einem Staatsratsprotokoll genau rekonstruieren(HSTA München,Staatsrat,Fasz.1982,Das Diensteinkommen der deutschen Schullehrer betreffend). Danach hatten die Stände ihren Gesamtbeschluß am 13.Mai 1846 dem König übergeben, der ihn am 17.Mai seinem Finanzminister Graf Seinsheim zur Stellungnahme weiterleitete.In einem eigenhändigen Signat vermerkte Ludwig: "An den Staatsrath.Zur Vornehmung,Schullehrer betreffend Zum Referenten Finanzminister Graf Seinsheim München 17 May 1846 Ludwig Unverweilt zu bearbeit." Seinsheim hat

in einem Vortrag im Staatsrat vom 19.Mai zu den Besoldungswünschen der Lehrer u.a.folgendes ausgeführt: "Es ist kaum zu verwundern,daß in der jetzigen Zeit ewigen Klagens, auch die Schullehrer nicht zurückgeblieben sind. Möchten sie auch noch vor wenigen Jahren hiezu Veranlaßung gehabt haben, so darf doch nicht verkannt werden, daß in der neuern Zeit Viel für Verbeßerung ihrer Lage aus Staatsmitteln geschehen sey, und daß,wenn auch einzelne,wegen ihrer an und für sich mißlichen Vermögens-Verhältniße,wegen zu großer Kinderzahl, oder momentaner Theuerung der Lebensbedürfniße in einiger bedrängten Lage sich befinden, dieses Verhältniß doch nicht als durchaus für den ganzen Lehrstand bestehend,angenommen werden kann,vielmehr wenn eine deßfalls als umfassende Maßregel ergriffen werden sollte,die Klage und deren Gründe zuvörderst noch näher und einzeln untersucht werden müßten. Eben so möchte einer weitern Untersuchung auch die Frage noch zu unterwerfen seyn, ob gerade der Staat und immer der Staat zu der verlangten Aufbeßerung der Schullehrer verbunden sey,und ob nicht Stiftungen oder Private aus allgemeinen oder Privat-Rechtstiteln zu entsprechenden Beiträgen verbunden erachtet werden können." Seinsheim erklärte sich mit den Wünschen der Stände nicht einverstanden und trug darauf an, dem König zur Erwiderung an diese vorzuschlagen: "Auf den von euch gestellten Antrag..eröffnen Wir euch,daß,so wie es sc on von jeher Unser Bestreben war, das Gedeihen des so wichtigen deutschen Schulwesens auf alle Art zu befördern, Wir deshalb in neuester Zeit durch Anweisung bedeutender Summen die Lage der Schullehrer ansehnlich verbeßert haben,Wir auch fortan in dieser Absicht zu verfügen geruhen werden,jedoch keineswegs gesonnen sind, in die von euch gestellten Anträge unbedingt einzugehen,sondern vielmehr es genaueren Erörterungen überlaßen müßen,in wie ferne der angebliche Nothstand mancher Schullehrer wirklich begründet ist, und aus welchen Quellen denselben - im Falle des Vorhandenseyns - Abhilfe gewährt werden kann."

209) Vh/KdA 1827,PB V,S.198.

210) Vh/KdA 1819,PB IV,S.99f.

211) ebda.S.107.

212) Vh/KdA 1825,PB II,S.50.

213) Vh/KdA 1825,PB I,S.285.

214) Vh/KdA 1825,PB II,S.15f.

215) Ebda.S.16.

216) ebda.S.16.

217) ebda.S.17.

218) ebda.S.17.

219) Vh/KdA 1827,PB V,S.156.

220) Wanzel,Vh/KdA 1843,PB XI,S.171.

221) Vh/KdA 1846,PB VII,S.442.

222) Haas,Vh/KdA 1843,PB XI,S.178.

223) Der Standpunkt H.Gärtners,aaO.S.197:"So sehr die Wissenschaft in ihrer Forschung über die Schule den Parteien Material geben kann, so wird die Schule nur dann einen Gewinn davon haben und damit letzlich auch die Politik,wenn dieses Material relativ unabhängig von weltanschaulichen Momenten ist",kann nur in der Auslegung akzeptiert werden, daß die Erarbeitung und Deutung des Materials vom Standort oder Auftrag des Forschenden aus nicht durch weltanschauliche Parteinahme verfälscht werden darf.

224) Vgl.F.Schnabel,aaO.Bd.II,S.90ff.

225) Vgl.Anm.106.

226) Vgl.u.a.Ernst Müsebeck,Die ursprünglichen Grundlagen des Liberalismus und Konservativismus in Deutschland.in:Korrespondenzblatt des Gesamtvereins der deutschen Geschichts- und Altertumsvereine,Nr.1/2,63.Jgg.Berlin (1915);Alfred von Martin,Weltanschauliche Motive im altkonservativen Denken. in:Deutscher Staat und deutsche Parteien.Festschrift f.Friedrich Meinecke.München-Berlin 1922,S.342-384; Hans Rosenberg, Theologischer Rationalismus und vormärzlicher Vulgärliberalismus.in:Hist.Zeitschrift,Bd.141,München-Berlin 1930,S.497ff; Karl Eder,Der Liberalismus in Altösterreich.Geisteshaltung, Politik,Kultur.in:Wiener Historische Studien,Bd.III,Wien-München,1955,S.9ff.

227) Vgl.Clemens Bauer, Liberalismus.in:Staatslexikon der Görresgesellschaft,V.Bd.,Freiburg/Br.,6.1960,Sp.370ff.

228) Rotteck,zit.b.A.Weiß,Die leitenden Ideen des vormärzlichen Liberalismus nach dem Staatslexikon von Rotteck-Welcker.Diss.München 1923,S.18.

229) Rotteck,zit.b.A.Weiß,aaO.S.20.

230) Über Behr als Staatsrechtler und politischer Schriftsteller vgl.Eva Pfeifer, W.J.Behr.Eine Studie zum bayerischen Liberalismus der Metternichtzeit.Diss.München 1936.

231) Gervinus,zit.b.F.Schnabel,aaO.Bd.II,S.196.

232) Zur Geschichte des polit.Liberalismus in Bayern nach 1818 vgl. u.a.Ludwig Größer, Der gemäßigte Liberalismus im bayerischen Landtag von 1819-1848.Diss.München 1929 und Wilhelm Lempfrid,Die Anfänge des parteipolitischen Lebens und die politische Presse 1825-1831.Straßburg 1912.

233) Vgl.Ludwig Maenner,Bayern vor und in der französischen Revolution.Stuttgart-Berlin-Leipzig 1927.

234) K.Eder,aaO.S.9.

235) Vh/KdA 1819,PB VIII,S.35.

236) Vgl. die schulpolitischen Auffassungen Behrs oder den eifernden Doktrinarismus des Bamberger Abgeordneten Franz Ludwig von Hornthal.

237) Vgl.Ferdinand Koeppel,Ignaz von Rudhart.Ein Staatsmann des Liberalismus,München-Berlin 1933.

238) Zentner,zit.b.F.Dobmann,aaO.S.54.

239) Der Abgeordnete v.Hofstetten bezeichnete die verschiedenen Spielarten und Träger der liberalen Idee:"Es weiß weitläufig jedermann,welche Verschiedenheit der Meinungen unter den katholischen Geistlichen wie unter den Laien besteht, es gibt Obskuranten, Liberale, Mystiker, Nichtmystiker, Wessenberger, Antiwessenberger und so fort." (Vh/KdA 1819,PB VIII, S.128).

240) Vh/KdA 1819,PB IV,S.85ff.

241) ebda,S.85.

242) ebda.S.86f.

243) Vgl.E.Pfeifer,aaO.S.6.

244) ebda.S.5.

245) HStA München,MInn 23854.

246) Vgl. E.Spranger, Grundlagen,S.18f.

247) Vgl.Die Kammern des Landtages.Matrikel der Direktorien und der Mitglieder der beiden hohen Kammer.(Hgg.v.S.J.Jandebeur),Sulzbach 1858.

248) Vh/KdA 1827/28,PB XV,S.541.

249) Abg.Dr. Schwindl,Vh/KdA 1840,PB I,S.339.

250) Abg.Dr.Schwindl,ebda.

251) E.Spranger,Zusammenhang,S.693 (1915).

252) Abg.v.Closen,Vh/KdA 1825,PB I,S.40.

253) Abg.Dr. Müller,Vh/KdA 1842/43,BB VI,S.83.

254) Abg.Köster,Vh/KdA 1842/43,BB VI,S.83.

255) Graf Armansperg als Staatsminister vor der II.Kammer. (Vh/KdA 1827/28,PB V,S.318).

256) Abg.v.Utzschneider über den Zweck der allgemeinen Volksschulen. (Vh/KdA 1831,PB XXI,S.111).

257) Äußerung eines Reichsrates,Vh/KdR 1837,BB II,S.135.

258) Abg.Thon-Dittmer,Vh/KdA 1842/43,PB XI,S.381.

259) Vgl.die Darstellung des Problems b.E.Spranger,Zusammenhang, (1915),S.690ff.

260) Abg.Köster,Vh/KdA 1819,PB V.S.30.

261) Vgl. Wilhelm Sperl,Dr.H.Stephani (1761-1850), Band XX der "Einzel arbeiten aus der Kirchengeschichte Bayerns. hgg.v.Karl Schornbaum. München 1940.

262) Abg.Stephani,Vh/KdA 1819,PB IV,S.109f. Über Stephani vgl. auch Michael Imhof,Staatspädagogik vor 100 Jahren im Systeme Heinrich Stephanis.Diss.Würzburg 1916.

263) Abg.Geyer,Vh/KdA 1822,PB IX,S.50.

264) Abg.Behr,Vh/KdA 1819,PB I,S.474.

265) Abg.Behr,Vh/KdA 1819,PB IV,S.87.

266) Vgl. E.Pfeifer, aaO.S.6.

267) "Bedürfnisse und Wünsche der Bayern,begründet durch freymüthige Reflexionen über die Verfassung,die Gesetzgebung und Verwaltung des bayerischen Staates",bes.S.192-196.Stuttgart 1830.

268) ebda.S.195.

269) Vh/KdA 1819,PB IV,S.88.

270) ebda.

271) ebda,S.89.

272) Vgl.E.Pfeifer,aaO.S.6.

273) Vh/KdA 1819,PBIV,S.152.

274) Stephani hat vor der II.Kammer keine pädagogisch-theoretischen Ausführungen von besonders charakteristischer Art gemacht und kann in diesem Zusammenhang nicht als Kronzeuge der liberalen Schulpolitik aufgerufen werden.

275) Vgl.A.Flitner,aaO.S.123.

276) Abg.Behr,Vh/KdA 1819,PB IV,S.94.

277) Vgl.G.Bögl,aaO.S.165ff.

278) Köster,zit.b.G.Bögl,aaO.,S.177.

279) (1763-1840);vgl. ADB XXXIX.Bd.,S.420ff,bes.S.438.

280) Vh/KdA 1831,BB IV,S.13ff.

281) I.v.Rudhart (1790-1838) war zu dieser Zeit Regierungsdirektor in Bayreuth. Er gehörte von 1825-1834 der II.Kammer an.

282) Abg.v.Rudhart,Vh/KdA 1831,PB XXI,S.121f.

283) Vgl.Franz Zwerger,Geschichte der realistischen Lehranstalten in Bayern.in:Mon.Germ.Paed.,Bd.LIII (1914) und Eduard Ebner,Geschichte des Realschulwesens in Bayern von 1774-1833, München-Berlin 1924.

284) Abg.v.Rudhart,Vh/KdA 1831,PB XXI,S.116.

285) Abg.v.Rudhart,ebda.S.111.

286) Abg.v.Utzschneider,Vh/KdA,BB IV,S.15.

287) Abg.v.Utzschneider,ebda.

288) Vgl.Anlage I.

289) Vgl.ebda.

290) Vgl.dazu die lehrplangeschichtlichen Darlegungen bei G.Bögl,aaO.,S.180.

291) Vgl.die Ministerialinstruktion vom 16.II.1833,abgedr.b. Döllinger,IX,S.1509ff.

292) Beilage 7 zur ME.v.4.IV.1836,abgedr.b.Döllinger IX, S.1620ff,hier:S.1622.

293) Abg.Behr,Vh/KdA 1819,PB I,S.574.

294) Vh/KdA 1837,BB XXXVII,S.26ff.

295) Abg.Rabel,Vh/KdA 1831,PB XXI,S.101f.

296) Abg.Rabel,ebda.

297) Verfassungsurkunde v. 26.V.1818,Titel VII,§ 2.

298) Abg.v.Rudhart,Vh/KdA 1831,PB XXI,S.135.

299) Abg.Socher,Vh/KdA 1831,PB XI,S.82.

300) J.N.Ringseis nannte Socher in seinen Lebenserinnerungen den "ungläubigen Priester".(Vgl.Hist.-polit.Blätter,75.Bd. (1875),S.594.Auf dem Landtag 1825 hatte er als den wahren Zweck der Religion die Unterstützung der Notleidenden und die Ausübung der Wohltätigkeit,als den Zweck der Bildung die Befriedigung des Verstandes durch Unterricht und die Bildung des Herzens durch geistige und religiöse Ideen bezeichnet. (Vh/KdA 1825,PB I,S.181).

301) Vh/KdA 1831,PB XXI,S.82ff.

302) G.Bögl,aaO.,S.193.

303) Abg.Gaßner,Vh/KdA 1837,PB III,S.82.

304) Abg.Dr. Müller,Vh/KdA 1840,BB XXXVI,S.182ff.

305) Abg.Dr.Müller,Vh/KdA 1843,BB VI,S.75.

306) Abg.Dr.Müller,ebda.S.78.

307) Abg.Dr.Müller,ebda.S.194.

308) Abg.Dr.Müller,ebda.S.82.

309) Vgl.G.Bögl,aaO.,S.214.

310) Abg.Graf Seinsheim,Vh/KdA 1837,PB VI,S.181.

311) Abg.Schlund,Vh/KdA 1846,PB VII,S.446.

312) Vh/KdA 1819,PB IV,S.152.

313) Abg.Deininger,Vh/KdA 1846,PB VII,S.426.

314) Abg.v.Rudhart,Vh/KdA 1828,PB XI,S.343.

315) Abg.Pflaum,Vh/KdA 1846,BB IV,S.112.Johann Baptist Pflaum,zu dieser Zeit kath.Dekan und Stadtpfarrer in Ansbach und später Domkapitular in Bamberg, gehörte den Landtagen 1845,1847,1848,1856 und 1858 an.

316) Abg.Dr. Müller,Vh/KdA 1843,BB VI,S.88f.

317) Äußerung eines Reichsrates,Vh/KdR 1846,PB V,S.271.

318) Abg.Thon-Dittmer,Vh/KdA 1843,PB VI,S.56.

319) Äußerung eines Reichsrates,Vh/KdR 1846,BB VII,S.350.

320) Äußerung eines Reichsrates,ebda.S.348.

321) Abg.Dr.Müller,Vh/KdA 1843,BB VI,S.97.

322) Äußerung eines Reichsrates,Vh/KdR 1846,PB V.S.270.

323) Äußerung eines Reichsrates,ebda.

324) Äußerung eines Reichsrates, ebda.S.264.

325) Abg.Rabl,Vh/KdA 1827/28,PB V,S.140.

326) Abg.Weinmann,Vh/KdA 1837,PB III,S.212.

327) Vgl. die Bemerkung F.Koeppels:"Als (König) Ludwig daran ging, aus München das 'deutsche Forenz' zu machen, gingen in seinem Reich die Dorfschullehrer den Bettlern gleich von Haus zu Haus, um von der mürrischen Bauern das kärgliche Schulgeld, ihr Gehalt,einzusammeln.Manche hüteten am Morgen die Kinder der Landwirte in der Schule und setzten am Nachmittag

ihre Tätigkeit mit dem Hüten der Dorfschafe fort. Mit Recht werden sie daher in einem Atem mit den Proletariern genannt." (aaO.,S.85,Anm.110)

328) Vh/KdA 1843,BBVI,S.80.Staatsminister von Abel bezeichnete die Angaben des Landratsprotokolls als "Märchen" und "reine Unwahrheit".Erhebungen der Distriktsschulinspektoren hätten ergeben,von einigen Schullehrern sei "hin und wieder im Taglohn gearbeitet" worden. (Vgl.Vh/KdA 1843,PB XI,S.256f)

329) Abg.Pflaum,Vh/KdA 1845/46,PB VI,S.110f.

330) Vgl.die Beispiele in Kap.344 der vorl.Arb.

331) Vh/KdA 1846,PB VII,S.443.

332) Abg.v.Rotenhan,Vh/KdA 1837,PB VI,S.294f.

333) Abg.Pflaum,Vh/KdA 1846,PB VII,S.473.

334) Äußerung eines Reichsrates,Vh/KdR 1846,PB V,S.256.

335) Vgl.Anm.208 der vorl.Arb.

336) Durch ME v. 27.I.1846.

337) §§ 4 und 5;abgedr.b.Weber,aaO.,Bd.II,S.236ff.

338) Vh/KdR 1846,PB 1846,PB VII,S.347.

339) Abg.Döllinger, Vh/KdA 1846,PB VII,S.461f.

340) Abg.Götz,Vh/KdA 1846,PB VII,S.398f.

341) Die gelegentlichen Vorwürfe aus der Lehrerschaft, die Geistlichkeit beider Konfessionen widersetze sich der Verbesserung der Lehrerverhältnisse, verkennen die Bemühungen besonders während der Ständetagungen in den vierziger Jahren. Solche Bemühungen sind bis in die Anfänge der Stände zurückzuverfolgen. Ein anschauliches Beispiel aus dem Landtag von 1822:Der Abg.Königsdörfer,Pfarrer zu Lutzingen b.Dillingen stellte die folgende Bitte:"Es lebt in meiner Nachbarschaft in einem kleinen,eben nicht reichen Dorfe,Schwennenbach genannt, ein armer Schullehrer,ein fleißiger würdiger Mann, der noch ledig, weil er aus lauther Noth nicht heirathen kann,denn der Ertrag seines Dienstes beläuft sich mit harter Mühe auf hundert Thaler. Eine Person mit weniger Vermögen will er nicht ehlichen, weil er lieber allein Noth leiden, als mit Frau und Kindern darben möchte;ein Mädchen von besserer Ausstattung aber mag ihr Heirathsgut nicht auf die Schneckenweide eines so ärmlichen Schuldienstes hingeben. Ich wünsche daher, daß bey der Wiederauferstehung unseres Schulfondes vorzüglich des beschriebenen Schullehrers gedacht werdenmöge; eine jährliche Zulage von 100 oder wenigstens 50fl würde sein Schicksal gewiß erleichtern." (Vh/KdA 1822,PB IX,S.406) Vgl.dazu die Referate und Anträge der geistlichen Abgeordneten Götz,Wagner,Förch,Deininger (prot.) und Schlund,Pflaum und Vogel (kath.) allein im Landtag 1845/46.

342) abgedr.b.Weber,aaO.,Bd.III,S.623, §44.

343) Abg.Göth,Vh/KdA 1846,PB VII,S.390.

344) Abg.Götz,ebda.S.393f.

345) Abg.v.Seuffert,Vh/KdA 1819 PB IV,S.69.

346) Abg.Behr,ebda.S.98.

347) Niethammer,HStA München,MInn 23854,Bericht v.6.IV.1819.

348) Abg.Rudhart,Vh/KdA 1825,PB II,S.85.

349) Abg.Socher,ebda.S.53.

350) Abg.Socher,ebda.

351) Abg.Stephani,Vh/KdA 1819,PBXI,S.190.

352) Abg.Scheuring,Vh/KdA 1831,PB X,S.119.

353) Abg.Thon-Dittmer,Vh/KdA 1843,PB XI,S.217ff.

354) Abg.Götz,Vh/KdA 1846,PB VII,S.393.

355) Abg.Würth,Vh/KdA 1846,PB VII,S.434.

356) Abg.Socher, Vh/KdA 1825,PB II,S.55.

357) Abg.Riede,Vh/KdA 1846,PB VII,S.438.

358) Nach dem Gemeindeumlagengesetz vom 22.VII.1819,Art.X, Abs.9 und 10,(abgedr.b.Weber, Bd.II,S.9ff),waren die Gemeinden zum Neubau und zur Reparatur von Schulhäusern, zur Anschaffung von Schulrequisiten,zu Unterhaltszuschüssen für Schullehrer, Schulgehilfen und Präparanden angehalten.Vgl.dazu die Auffassung von J.Röckl,aaO.,S.13f:"Eine Pflicht der Gemeinden zur Deckung des Schulbedarfs ist aus diesen gesetzlichen Bestimmungen wohl herauszulesen, wenn auch nicht mit klaren Worten ausgedrückt.Regierung und im gleichen Sinne auch die Verwaltungspraxis gingen daher stets von der Voraussetzung aus, daß für den Schulaufwand in erster Linie, vorbehaltlich besonderer rechtlicher Verpflichtungen, die Gemeinden aufzukommen haben und in zweiter Hinsicht erst die Kreisschuldotation zu verwenden ist."

359) Bis 1825 unter wechselnden Bezeichnungen:"Generalschul- und Studiendirektorium" (1802),"Geheimes Schul- und Studienbüro" (1805),"Sektion für öffentliche Unterrichts- und Erziehungsanstalten" (1808).

360) Vgl.zur Lehrplangeschichte:G.Bögl.aaO.

361) G.Bögl,aaO.,S.66.

362) Präambel zum Lehrerbildungsregulativ v.11.VI.1809; abgedr. b.Döllinger IX,S.1158.

363) Niethammer,Bericht v.26.II.1815;HStA München,MInn 19541.

364) ME vom 4.IX.1823,die zu erweiternde Einrichtung der Bildungsanstalten für die Volksschullehrer betr.;abgedr.b.Döllinger IX,S.1179.

365) Niethammer,Bericht vom 6.4.1819.

366) Abg.Stephani,Vh/KdA 1819,PB IV,S.109.

367) Vgl.G.Bögl,aaO.,S.162.

368) Niethammer,Bericht vom 15.III.1822,zit.n.G.Bögl,aaO., S.162.

369) Max Spindler,Josef Anton Sambuga und die Jugendentwicklung König Ludwigs I.München 1926,S.84.

370) Eugen Franz,Bayerische Verfassungskämpfe.Von der Ständekammer zum Landtag.München 1926,S.253.

371) Vgl.dazu Hubert Schiel,Bischof Sailer und Ludwig I.von Bayern.Mit ihrem Briefwechsel.Regensburg 1932 u.Ph.Funk,aaO., S.176.

372)Vgl.W.Lempfrid,Anfänge,S.176.

373) E.Franz,aaO.,S.128.

374) Vgl.F.Koeppel,aaO.,S.70.

375) M.Spindler,Festvortrag S.27.

376) F.Koeppel,aaO.,S.70.

377) F.Koeppel,ebda.

378) Wenige Tage nach seiner Thronbesteigung, anläßlich der Eidesleistung von Bischof Oesterreicher von Eichstätt,sprach der König zum anwesenden Klerus die bezeichnenden Worte:"Wenn Sie,meine Herren,ihre Pflicht tun, und auf die Volksbildung gehörig wirken,dann kann der König ruhig schlafen." (zit.b. Paul Schramm,Hundert Jahre bayerische Volksschule.Ein schulpolitischer Versuch. Diessen 1911,S.19)

379) König Ludwig I.an Minister Öttingen-Wallerstein 1832. HStA München,MInn 44267.

380) Eduard von Schenk an König Ludwig I.am 29.II.1828;zit. n.M.Spindler,Briefwechsel,S.45.

381) M.Spindler,Briefwechsel,S.IX.

382) Vgl.M.Doeberl III,S.94ff.

383) Ein Beispiel:"Der durch die Allerhöchste Verordnung vom 16.Februar 1832 und durch gegenwärtige Vollzugsweisung vollständig geregelte technische Unterricht zählt würdig unter die vielen unschätzbaren Wohlthaten, welche der erhabene Geist des edlen Monarchen der Bayerischen Nation zugewendet hat. Der ureigendsten Idee Seiner Majestät des Königs entsprossen und durch Ihre bis in die Einzelheiten des Vollzuges entwickelt, öffnet dem Talente bisher kaum geahnte Bahnen, und gewährt dem Bayerischen Volke als Ausfluß freien Herrscher-Entschlusses in dem großartigsten Maaße, was in so vielen Ländern noch immer Gegenstand unerreichbar geglaubter Wünsche ist.." (§ 122 der Vollzugsinstruktion v. 4.IV.1836;abgedr.b.Döllinger IX,S.1615)

384) König Ludwig I.,zit.n.M.Doeberl III,S.145.

385) König Ludwig I.,zit.nach M.Doeberl III,S.146.

386) Vgl. M.Spindler, Briefwechsel,S.IX und ds.Das Kabinett unter König Ludwig I.in:Staat und Volkstum,Festschrift für K.A. v.Müller,Diessen 1933.

387) M.Doeberl,Ein Jahrhundert bayerischen Verfassungslebens. München 1918,S.98.

388) M.Spindler,Festvortrag,S.28.

389) M.Doeberl über König Ludwig I.als Kronprinz in: Entwicklungsgeschichte III,S.9:"Der Sturz Montgelas war sein Werk".Vgl. auch K.O.Freiherr von Aretin,Der Sturz des Grafen Montgelas.in: Zeitschrift für bayerische Landesgeschichte Bd.20, 1957,S.83-135.

390) Vgl.M.Spindler,Festvortrag,S.28.

391) Vgl.M.Doeberl III,S.8ff.

392) Für die Schulpolitik erlangten besonders die Verwaltungs- und Finanzreformpläne des Königs Bedeutung.

393) Vgl.Hans Loewe,Die Entwicklung des Schulkampfes in Bayern bis zum vollständigen Sieg des Neuhumanismus.in:2.Beiheft der Mon.Germ.Paed.Berlin 1917.

394) Vgl.G.Bögl,aaO.,S.166.

395) Vgl.M.Doeberl II,S.372 und 577f.

396) Begleitschreiben Zirkels zur Denkschrift des Eichstätter Bundes aus Anlaß ihrer Vorlage an König Maximilian I.am 18.I.1816 (Erzb.Archiv,Bamberg,Akt:"Erzbischof Joseph Graf Stubenberg,erzb. Korrespondenz über das Konkordat").

397) Vgl.G.Bögl,aaO.,S.166.

398) Reg-Blatt 1825,Sp.977.

399) Reg.-Blatt 1825,Sp.1033.

400) Reg.-Blatt 1825,Sp.1033.

401) Sailer in einem Gutachten für Kronprinz Ludwig am 4.IV.1823. (GHA XIII/503);vgl. auch M.Spindler,Briefwechsel, S.XIf.

402) Sailer,ebda.

403) Sailer,ebda.

404) Vgl.Walter Schärl,Die Zusammensetzung der bayerischen Beamtenschaft von 1806-1918.Kallmünz 1955,S.111.

405) Vgl.S.148ff der vorl.Arb.

406) Vgl.G.Bögl.aaO.,S.168.

407) ebda.

408) Sie waren 1806 als Organe der Generalkommissariate errichtet und am 15.IX.1808 mit einer speziellen Instruktion ausgestattet worden. (Reg.-Blatt 1808,Sp.2472).

409) Johann Baptist Graser (1766-1841),der Verfasser der "Divinität" und verdienstvolle Organisator des oberfränkischen Volksschulwesens, hatte sich vom kath.Priesterstand losgesagt und den Zölibat aufgegeben. Er wirkte von 1804-1825 in Bamberg und Bayreuth.Vgl.über ihn bes.Richard Jäger,J.B.Graser in ideengeschichtlicher Entwicklung.Diss.Erlangen 1930.- Friedrich Butenschön (1764-1842),prot.Kreisschulrat der Rheinpfalz,seit 1816 in bayer.Diensten.König Ludwig war Butenschön von Anfang an nicht gewogen , da er seinen religiösen Grundsätzen mißtraute. Nach den Unruhen von 1830 wurde er auch aus dem Speyerer Konsistorium entfernt.Vgl.über ihn Joseph Kopp, Der Neuhumanismus in der Pfalz.Diss.Erlangen 1928,bes.S.9ff.

410) Die Kreisschulräte der 8 Kreise erhielten zusammen 13.500fl.Jahresgehalt.

411) VdR 1831,Bd.IV,S.372.

412) G.Bögl,aaO.,S.166.

413) Schreiben des Staatsministeriums des Innern vom 9.XI.1826, StA Würzburg,Präsidialakten,Fasz.460,Blatt 7).

414) Präsidialbericht vom 2.I.1827 (StA Würzburg,ebda,Blatt 12-17).

415) Präsidialbericht vom 29.IV.1827 (StA Würzburg,ebda,Blatt 32).

416) Vgl.zur Gesamtentwicklung M.Doeberl III,S.94ff.

417) Vgl.M.Doeberl III,S.107.

418) König Ludwig I.anKronprinz Maximilian;zit.n.M.Doeberl III,S.108.

419) M.Doeberl,Verfassungsleben,S.91.

420) M.Doeberl III,S.120.

421) M.Doeberl III,ebda.

422) König Ludwig I.an Fürst Öttingen-Wallerstein,ohne Datum; (HStA München,MInn 44267,Nr.143).

423) ebda.

424) König Ludwig I.an Fürst Öttingen-Wallerstein am 20.XI.1832 (HStA München,MInn,44267).

425) Kabinettsschreiben Nr.143.

426) Vgl.die Vollzugsanordnung v.28.III.1833,den Lehrvortrag über die gemeinnützigen Gegenstände in den Volksschulen betr.; abgedr.b.Döllinger IX,S.1518; vgl.auch die Interpretation des Wismayrschen Lehrplans bei Gg.Bögl,aaO.S.78ff.

427) Kabinettschreiben v.20.XI.1832.

428) ebda.

429) Kabinettschreiben König Ludwigs I.an Fürst Öttingen-Wallerstein vom 3.VIII.1833 (MInn 44823,Nr.14;vgl.M.Doeberl III, S.120,der das angegebene Datum nennt.)

430) Kabinettsschreiben v.20.XI.1832.

431) Kabinettsschreiben Nr.143.

432) Kabinettsschreiben v.20.XI.1832.

433) König Ludwig I.an Fürst Öttingen-Wallerstein am 5.IX.1832 (HStA München,MInn 44267).

434) Vgl.S.197 der vorl.Arb.

435) Kabinettsschreiben Nr.143.

436) Kabinettsschreiben v. 3.VIII.1833.

437) zit.nach M.Doeberl III,S.121.

438) Durch Verordnung vom 25.X.1835;abgedr.B.Döllinger IX, S.1030f.

439) Kabinettsschreiben vom 3.VIII.1833.

440) ebda.

441) Kabinettsschreiben Nr.143.

442) Kabinettsschreiben vom 5.IX.1832. Der Schematismus des Bisthums Würzburg" nennt 1828 (S.12) u.1832(S.11) Dr.Johann Baptist Hergenröther als ersten,Georg Franz Weikard als zweiten Inspektor des Würzburger Seminars. 1833 (S.12) erscheint Dr.Gottlieb Flatz als 1.Inspektor,die 2.Stelle wird als nicht besetzt verzeichnet.

443) ebda.

444) Kabinettsschreiben Nr.143.In den Kreis der Betroffenen zählt der Würzburger Präparandenschullehrer Valentin Oesterreicher, der sich journalistisch am 'Augsburger Tagblatt' betätigt hatte. Er war wegen Majestätsbeleidung zu einer dreijährigen Zuchthausstrafe verurteilt worden und nach Frankreich entflohen.Der 'Allgemeine Religions- und Kirchenfreund',der darüber geschrieben hatte, schloß seinen Bericht mit den Worten: "O Tempora, o mores! Wie weit ist doch die Civilisation vorgerückt, wenn selbst der deutsche Schullehrer-Stand solche Journalisten erzeugt!"(6.Jgg.(1833),3.Heft,S.126).

445) Vgl.M.Doeberl III,S.121.

446) Vgl.S.166 der vorl.Arbeit.

447) König Ludwig I.,zit.n.M.Doeberl III,S.121f.

448) König Ludwig I,,zit.n.Doeberl III,S.122.

449) Vgl.Lorenz Radlmaier,Johann Michael Sailer als Pädagog. Berlin 1909,S.45.

450) J.M.Sailer in seiner "Rede bei der Schulprüfung in Au" (1817),zit.n.L.Radlmaier,aaO.,S.92.

451) J.M.Sailer,Über Erziehung für Erzieher,aaO.,S.39.

452) J.M.Sailer,ebda.S.77.

453) Vgl.F.Dobmann,aaO.,S.195.

454) Vgl.B.Spirkner,aaO.,S.121ff.

455) Joseph Lukas,Der Schulzwang, ein Stück moderner Tyrannei. Landshut 1865,S.90.

456) Vgl.Roswitha Gräfin Armansperg,J.L.Graf Armansperg.Ein Beitrag zur Regierungsgeschichte Ludwigs I.von Bayern.Diss. München 1949.

457) Vgl.M.Spindler,Das Kabinett unter Ludwig I.,aaO.S.318ff.

458) R.Gräfin Armansperg,aaO.,S.31.

459) R.Gräfin Armansperg,aaO.,S.30.

460) Vgl.R.Gräfin Armansperg,aaO.S.58.

461) Vgl.M.Spindler,Briefwechsel,S.357f und die dort abgedruckte Briefstelle.Am 10.I.1828 legte Eduard von Schenk dem König nahe,die Trennung des Innen- vom Finanzministerium zu vollziehen und "die Übertragung des Portefeulles des Innern an einen anderen Staatsbeamten" auszusprechen.

462) Vgl.R.Gräfin Armansperg,aaO.,S.41.

463) Armansperg als Staatsminister vor der Ständeversammlung 1827/28.(Vh/KdA 1827/28,PB V,S.318)

464) R.Gräfin Armansperg,ebda.S.335.

465) R.Gräfin Armansperg,ebda.

466) M.Spindler,Briefwechsel,S.XXIV.

467) M.Spindler,Festvortrag,S.28.

468) Vgl.dazu bes.Hans Kapfinger, Der Eoskreis 1828-1832.Ein Beitrag zur Vorgeschichte des politischen Katholizismus. Diss.München 1928 und W.Lempfrid,Anfänge des parteipolitischen Lebens und die politische Presse 1825 - 1831.Straßburg 1912.

469) König Ludwig I.beauftragte Schenk als Leiter des neuerrichteten Obersten Kirchen- und Schulrates am 21.XI.1825, "Gedanken über des Geistlichen- und Schuhlwesens Einrichtung" über den vorgesetzten Armansperg ad regem zu richten. Über diese Denkschrift bei M.Spindler,Briefwechsel,S.1 und die Anm.S.362:"Die Denkschrift konnte trotz mannigfacher Bemühungen nicht aufgefunden werden.Schenk legte ihr zweifellos ein schon einige Wochen früher an Sailer übersandtes Gutachten zugrunde, wenn nicht dieses Gutachten überhaupt mit ihr identisch ist. Am 23.November 1825 urteilte Sailer über Schenks Denkschrift in einem Brief an diesen, die übersandten Ideen zur Verbesserung des Schul- und Studienwesens seien ihm nach wiederholter Durchforschung als wahr, klar und anwendbar erschienen,sie seien in ihrer Art klassisch und ihm wie aus der Seele geschrieben.Mit ihrer Realisierung gehe ein neuer Tag für Bayern auf.Der König werde sie zu würdigen wissen und gediegen finden."

470) Vgl.M.Spindler,Briefwechsel.

471) Vgl.Schenks Urteile über Grandaur,Oberkamp und Salzberger in Briefen an den König,abgedr.b.M.Spindler,Briefwechsel,S.10, 22 und 45.

472) Schenk an König Ludwig I.am 29.II.1828,zit.n.M.Spindler, Briefwechsel,S.45.

473) GHA,XIII/460.Vgl.auch Valeria Dcsacsovszky,Das Ministerium des Fürsten Ludwig von Öttingen-Wallerstein 1832-1837.Diss.München 1932,S.67.

474) Schenk an König Ludwig I.,dem er die gedruckte "Rede zur Eröffnung des kgl.Schullehrerseminars in Eichstätt am 24.März 1836" (Pustet) am 16.Juli 1836 übersandte. Abdruck des Briefes bei M.Spindler,Briefwechsel,S.282.Vgl.dazu die Anm.S.443:Die Rede sei "sehr bemerkenswert als offizielle Äußerung eines amtlichen Organs der bayerischen Regierung und ehemaligen Ministers über Aufgaben und Ziele der Lehrerbildung." Schenk hat weitere Exemplare u.a.auch an die Präsidenten der Kreisregierungen übersandt. Für die vorliegende Arbeit wurde das Präsentstück für Bayreuth benutzt.(StA Bamberg,Rep.K 3/1102).

475) Die Bildkraft seiner Rhetorik erinnert an den romantischen Dichter in Schenk.Als solcher ist er wiederholt in der wissenschaftlichen Literaturgeschichte gewürdigt worden,während eine Darstellung seines politischen Wirkens nicht vorliegt.

476) Schenk,Rede,S.3ff.

477) Schenk,Rede,S.10f.

478) Regulativ,die Bildung der Schullehrer betr.vom 31.I.1836, abgedr.b.Döllinger IX,S.1187ff.

479) Schenk,Rede S.25f.

480) Sailer an Oettl zum Neujahr 1831.(Ordinariatsarchiv Eichstätt,4/c47d:Sailerbriefe).

481) Über die Ereignisse und ihre Vorgeschichte vgl.insbes. M.Doeberl III,S.94ff und E.Franz,aaO.,S.128ff.

482) Vgl.W.Lempfrid,Anfänge,S.195.

483) Vgl.bes.Kurt von Raumer,Das Hambacher Fest.in:Staat und Volkstum,S.210ff und E.Franz,aaO.,S.184ff.

484) E.Franz,aaO.,S.187.

485) in:"Rheinbayern",hgg.von Dr.Siebenpfeiffer,I.Band,Zweibrücken 1830,S.73-103.

486) ebda.,S.73.

487) ebda.,S.85.

488) ebda.,S.83,

489) ebda,,S.82.

490) ebda.,S.88.

491) ebda.,S.89.

492) ebda.,S.91.

493) ebda.,S.92.

494) ebda.,S.182.

495) ebda.,S.92f.

496) ebda.,S.75.

497) ebda.,S.95.

498) ebda.,S.96.

499) ebda.,S.102.

500) "Rheinbayern",II.Bd.S.264.

501) ebda.,S.281.

502) ebda.,S.284.

503) M.Doeberl III,S.118.

504) M.Doeberl III,S.111.

505) StA Bamberg,Rep.K 3,Nr.1079.

506) ebda.(Bericht des Landgerichtes Eschenbach).

507) ebda. (Bericht des Landgerichtes Ludwigstadt).

508) StA Bamberg,Rep.K 3,Nr.153.

509) Vgl.Weber,Bd.I.,S.462.

510) abgedr.b.Weber,Bd.II.,S.615.

511) abgedr.b.Weber,Bd.II.,S.617.

512) GHA XIII/460;vgl.V.Dcsacsovszky,aaO.,S.67f.Vgl.auch Albert Becker,Die Pfalz vor 100 Jahren.in:Zeitschrift f.bay.Landesgeschichte 1929,S.65-88.

513) Der Minister besuchte die Seminare in Altdorf (28.XI.), Würzburg (29.XI./1.XII.),Bamberg und Bayreuth (3.XII.),Regensburg (7.XII.) und Passau (8.XII.)

514) GHA XIII/460.

515) König Ludwig I.,zit.n.M.Doeberl III,S.118.

516) Vgl.die Anweisungen des Königs an Staatsminister Fürst Öttingen-Wallerstein S.151 der vorl.Arbeit. Der von Rechberg genannte Platz ist der Dr.Gottlieb Flatz (geb.1802);vgl.Anm.449.

517) Vgl.die ME vom 12.X.1832,abgedr.b.Döllinger IX,S.1471.

518) Vgl.Vh/KdA 1837,PB III,S.72.

519) G.Bögl,aaO.,S.212.

520) abgedr.b.Döllinger IX,S.1055.

521) abgedr.b.Weber, Bd.II.,S.606.

522) ME v.7.IV.1832;eine Übersicht der berufenen Persönlichkeiten bei G.Bögl,aaO.,S.203f.Unter ihnen befinden sich die späteren Bischöfe Geissel und Schwäbl.

523) Vgl.G.Bögl,aaO.,S.211.

524) abgedr.b.Döllinger IX,S.1128ff.

525) ME vom 24.VII.1833,Die Schuljahrsberichte der Distriktsschulinspectoren betr.;abgedr.b.Döllinger IX,S.1135ff.

526) Über die Geschichte dieser Lehrplanreform vgl.G.Bögl, aaO.S.189ff.

527) Staatsminister Fürst Öttingen-Wallerstein an König Ludwig I. am 12.II.1833;zit.n.G.Bögl,aaO.,S.192.Vgl.die "Vollzugsinstruktion zum System des technischen Unterrichts,Beilage 7,den Unterricht in den sogenannten gemeinnützlichen Gegenständen betr.;abgedr. b.Döllinger IX,S.1621.

528) Vgl.Anm.438 der vorl.Arbeit.

529) Vollzugsinstruktion,Beilage 7;abgedr.b.Döllinger IX, S.1622.

530) "Vorschriften zum Vollzug der Allerh.Verordnung vom 16.II.1833", erlassen am 28.II.1833;abgedr.b.Döllinger IX,S.1514ff;hier:S.1518.

531) ebda.

532) ebda.

533) G.Bögl,aaO.,S.211.

534) Vollzugsinstruktion vom 4.IV.1836;abgedr.b.Döllinger IX, S.1572.

535) abgedr.b.Döllinger IX,S.1187ff.

536) ebda.,S.1188.

537) ebda.,S.1197.

538) ebda.,S.1199.Am 4.X.1836 erschien eine Nachtragsbestimmung zum Lehrerbildungsregulativ,welche folgendes festlegte:"Sollte ein Schulseminarist sich ausschließend für kleinere Schulen bilden wollen, und jeder einstigen Competirung um wichtigere - namentlich Stadt- und Marktsschuldienste entsagen, so ist für denselben die Ausdehnung der Geographie auf die nähere Kunde der fremden Länder und namentlich der anderen Welttheile nicht geboten." (abbedr.b.Döllinger IX,S.1211)

539) ebda.,1202,§ 44.

540) ebda.

541) ebda.,S.1203.

542) Allerh.Entschließung vom 2.XI.1838,abgedr.b.Döllinger IX, S.1157.

543) In dem "Oberhirtlichen Ausschreiben an die gesamte Diözese Augsburg, das amtliche Wirken der Seelsorger auf Volksschulen betreffend, vom 23.Juni 1830" wird berichtet, der Fürst "visitirte nicht nur persönlich die Schulen in den verschiedensten Theilen des Kreises, sondern nahm stets Selbst Prüfungen vor." Über die festgestellten Mängel habe er geäußert, es gebreche den Schulen
"1.an gleichmäßiger Vollziehung der bestehenden Anordnungen..
2.fehlt es den Schulen an Solididät.Es wird Vieles gelehrt, aber das Gelernte bleibt bloß Sache des Gedächtnisses auch bei den fleißigsten und talentvollsten Schülern und Schülerinnen;

3.endlich mangelt beinahe überall das, was zunächst liegt, die Vaterlandskunde. Die Kinder wissen von Sonne und Mond zu reden, aber der heimatliche Boden ist ihnen fremd."
(Erzb.Ordinariatsarchiv München,Alter Generalact über Schulen).

544) Vgl.Johann Melber,Plan des bayerischen Kreisschulrates Joh.Bapt.Graser zur Gründung eines pädagogischen Vereins für Deutschland.in:Bayerisches Bildungswesen,3.Jgg.(1929),Heft 2.

545) Vh/KdA 1837,PB III,S.96.

546) M.Spindler,Festvortrag,S.29.

547) Abel an König Ludwig I.am 9.X.1840;zit.n.E.Franz,aaO., S.258.

548) Michael Strodel,Kirche und Staat in Bayern unter dem Minister Abel und seinen Nachfolgern.Eine kirchlich-politische Denkschrift.Schaffhausen 1849,S.190f.

549) M.Strodel,aaO.S.143.Erinnert sei nur an die Mischehenfrage, die Kindererziehung in religiös gemischten Ehen und die Wiederzulassung von Ordensgesellschaften.

550) Vgl.Anm.569 der vorl.Arbeit.

551) M.Spindler,Festvortrag,S.29.Vgl.die Würdigung Abels bei M.Spindler,Die kirchlichen Erneuerungsbestrebungen in Bayern im 19.Jahrhundert.in:Historisches Jahrbuch.Im Auftrag der Görresgesellschaft hgg.vonJ.Spörl,71.Jgg.,München-Freiburg 1952,S.207ff.

552)Vgl.Anm.553 der vorl.Arbeit.

553) Johann Wolfgang Woerlein,Ueber das Heimathsrecht der deutschen Volksschullehrer überhaupt und das der Schullehrer in Bayern insonderheit.Fürth 1846,S.10.

554) Abg.Götz,Vh/KdA 1846,PB VII,S.392.

555) "Gesetz vom 24.XII.1849,die Ergänzung des revidirten Gesetzes über Ansässigmachung und Verehelichung bezüglich der Schullehrer betr.";abgedr.b.Weber,Bd.IV,S.76.Vgl.auch J.Guthmann,aaO.,S.63 und 71ff.

556) abgedr.b.Weber,Bd.III,S.374.

557) Vh/KdA 1843,PB XI,S.253f.

558) "Denkschrift der Lehrer von Weißenburg,Pappenheim,Ellingen, Heidenheim an das Ministerium des Innern für Kirchen- und Schulangelegenheiten vom 25.X.1847";Verfasser ist der Lehrer Achtelstetter von Weißenburg.(HStA München, MK 22994) Über Achtelstetter vgl. S.231 der vorl.Arbeit.Vgl.auch G.Bögl,aaO.,S.213 und J.Guthmann,aaO.,S.48.

559) Vh/KdA 1840,PB IV,S.609.

560) Vgl.das Kabinettschreiben König Ludwigs I.an Staatsminister Fürst Öttingen-Wallerstein vom 20.XI.1832,in dem er diesem von einer Beschwerde des Speyerer Bischofs Manl Kenntnis gibt, "daß derselbe seither von allem Einfluße auf das Schulwesen im Rheinkreise ausgeschloßen war" und ihm aufträgt, "dem Bischofe in Speyer den ihm nach den bestehenden Verordnungen gebührenden Einfluß auf Erziehung und Unterricht zu verschaffen und zu erhalten.."(HStA München,MInn 44267) Vgl. zum folgenden A.Fritz,aaO.,S.59ff.

561) 1833/34,Bd.I.,S.62.

562) Vgl.die Darstellung der Reformarbeit Thierschs bei J.Kopp,aaO.,S.75ff und zur Gesamtwürdigung seiner Persönlichkeit neuestens Hans Martin Kirchner,Friedrich Thiersch.Seine geistige Welt und seine kulturpolitischen Bestrebungen.Diss. München 1955 (MS),besonders Thierschs Wandlung zum konservativen Schulreformer S.86ff.

563) Thiersch,zit.n.A.Fritz,aaO.,S.65.

564) Thiersch,ebda.S.68.

565) Thiersch,ebda.,S.68.

566) Abel,ebda.,S.79f.

567) König Ludwig I.,ebda.S.80.Uber die Besonderheiten des Pfälzischen Schulkampfes vgl.die Darstellung des Regensburger Kirchenhistorikers Anton Doeberl,Katholizismus und Protestantismus in Bayern (1800-1848).in:Hist.-polit.Blätter,Bd.169 (1922),Heft 2,S.82:"Mit dem Erwachen des konfessionellen Gegensatzes verschärfte sich die Sprache über alte und neue Beschwerden. Andererseits hatten auch die Pfälzer Katholiken seit vielen Jahren Grund zur Klage. Durch die von den Gemeinden erzwungenen Schulvereinigungen hatten die Katholiken in der Zeit von 1818-1826 an die 80 Schulen verloren, bis König Ludwig I. von Bischof Sailer auf diese 'historia miseriae im Rheinkreise' aufmerksam gemacht, am 7.3.1826 alle gewaltsamen Schulvereinigungen untersagte. Die Lust am Schulkampf war aber damit den protestantischen Gemeindemajoritäten nicht vergangen. Zeuge dafür ist Bischof Geissel in seinen Briefen an Minister Abel. 'Ungeachtet dieses Reskriptes war den Protestanten die Fusionslust geblieben. Sie verwandten Gemeindemittel zur Erbauung eines neuen protestantischen Schulhauses und zur Dotation ihres Lehrers und ließen den Katholiken nur die Wahl, ihre Kinder in die protestantische Schule zu schicken oder aus eigenen Mitteln eine Schule zu bauen und den Lehrer zu bezahlen.' ".

568) Einwände gegen die Abelsche Politik waren schon wegen der strengen, wenn auch nicht legalen Pressezensur im Lande nur schwer zu publizieren.Vgl.die problemnahen Aufsätze in den Hist.-polit.Blättern "Leben und Schule" (1842,2.Bd.) und "Über das Schulwesen in Deutschland" (1844,2.Bd.). Eine "beißende Satire" auf die bayerischen Verhältnisse, die auch die Schulpolitik berührte, ist die Schrift von Robert Mildner "Ein Fürst und sein Minister", Zürich-Winterthur 1843;auszugsweise zit. b.E.Franz,aaO.,S.261ff.

569) Vgl.Anton Chroust,Ein Kritiker König Ludwigs I.von Bayern,zugleich ein Beitrag zur Geschichte der inneren Verwaltung Bayerns.in:Zeitschrift f.bay.Landesgeschichte,Bd.13 (1941),S.53ff. Zur Persönlichkeit des Grafen Giech vgl.Heinz Gollwitzer,Graf Carl Giech 1795-1863.Eine Studie zur politischen Geschichte des fränkischen Protestantismus in Bayern. in:Zeitschrift f.bay.Landesgeschichte,Bd.24 (1961),S.102ff.

570) Vgl.H.Gollwitzer,aaO.,S.114 und 116.
Graf Giech,Darlegungen;zit.n.A.Chroust,aaO.,S.67f.

571) Rechberg,zit.n.A.Chroust,aaO.,S.78f.

572) Vgl.S.133 ff der vorl.Arbeit.

573) Rechberg,zit.n.A.Chroust,aaO.,S.83.

574) Vgl.E.Franz,aaO.,S.255.

575) Vgl.ME.vom 15.XII.1846;abgedr.b.Weber,Bd.III,S.652ff.

576) "Allerh.Verordnung vom 27.II.1847;abgedr.b.Weber,Bd.III, S.659.Die "Ministerverweser" waren:Friedrich Freiherr ZuRhein (1.III.-29.XI.1847),Ludwig Fürst von Öttingen-Wallerstein (1.III. 1847-11.III.1848) und Hermann von Beisler (21.III.-11.XI.1848).

577) Sebastian Göbl,Habach/Obby.,Vorstand der oberbayrischen Lehrervereine hatte ihn mit einer Glückwunschadresse begrüßt. (HStA München,MK 22994) Göbl ist später durch seinen "Aufruf zu einer allgemeinen Schullehrerversammlung in München am 3.Januar 1849" und die Petition an König Maximilian II.vom 3.II.1849 hervorgetreten;vgl.dazu J.Guthmann,aaO.,S.59 u.81.

578) Vh/KdA 1848,PB V,S.492.

579) Staatsminister v.Beisler über die Anträge der Lehrer: "Sie zerfallen ihrer Natur nach in vier Kategorien,...die Gehaltsvermehrung,..die Ansäßigmachung und Verehelichung,..die Stabilität der Lehrer und..die bessere Organisation der verschiefenen Hilfsvereine, die zum Zwecke haben, ihre Lage zu verbessern."(Vh/KdA 1848,PB V,S.488ff)

580) Allerh.Verordnung vom 11.XI.1848;abgedr.b.Weber,aaO., Bd.IV,S.4ff.

581) Allerh.Verordnung vom 16.III.1849;abgedr.b.Weber,Bd.IV, S.27f.

582) Landtagsabschied vom 25.VII.1850, §15;abgedr.b.Weber, Bd.IV,S.139.

583) ME vom 9.VII.1856;abgedr.b.Weber,Bd.IV.S.764.

584) Vgl.M.Doeberl III,S.305.

585) abgedr.b.Weber,Bd.V.S.55.

586) Landtagsabschied 1850,aaO.,S.129.

587) 3.Regulativ für die Elementarschule vom 3.X.1854;zit. n.G.Giese,Deutsche Schulgesetzgebung.Kleine päd.Texte,Heft 19, Langensalza-Berlin-Leipzig.o.J.S.129f.

588) Vgl.Matthias Simon,Die ev.-luth.Kirche in Bayern im 19.und 20.Jahrhundert.München 1961,S.31ff.

589) Edikt vom 7.Mai 1804,die Verhältnisse zur geistlichen Gewalt betr.;abgedr.b.Weber,Bd.I.,S.88.

590) F.Schnabel,Deutsche Geschichte im 19.Jahrhundert.Bd.IV. Freiburg 3.1955,S.31.

591) Vgl.bes.Ludwig Bergstäßer,Der politische Katholizismus. Dokumente seiner Entwicklung.Bd.I.(1815-1870),München 1921; Anton Doeberl,s.Anm.573;Hellmuth Albrecht,Die Stellung des politischen Katholizismus zu den Fragen des Unterrichts und der Erziehung in den Jahren 1848-1850.Diss.Leipzig 1929.

592) M.Spindler,Die kirchlichen Erneuerungsbestrebungen,aaO., S.204.

593) Vgl.Anton Doeberl,König Ludwig I.und die katholische Kirche.in:Hist.-polit.Blätter (1917),S.350ff;P.Beda Bastgen, Bayern und der Heilige Stuhl in der ersten Hälfte des 19.Jahrhunderts,II.Teil.München 1940.

594) Vgl.Ludwig Bergsträßer,Der Görreskreis im bayerischen Landtag von 1837.in:Oberbayerisches Archiv für vaterländische Geschichte,Bd.56 (1912),S.248-266;Franz Rhein,Zehn Jahre "Historisch-politische Blätter" 1838-1848.Diss.Bonn 1916.

595) Döllinger,zit.n.I.Friedrich,Ignaz von Döllinger,II.Bd. S.10f.München 1901.

596) Strodel,zit.n.M.Melchiora Staudinger,Die katholische Bewegung in Bayern in der Zeit des Frankfurter Parlamentes.Diss. München 1926,S.40.

597) Vgl.Anton Scharnagl,Der Gedanke der Trennung von Staat und Kirche in Deutschland bis zur Revolution.in:Hist.-polit. Blätter,165.Bd.(1920),S.494ff.

598) M.Doeberl III,S.357;vgl.J.Guthamnn,aaO.,S.67:"Mit Pfistermeister war der erste der bayerischen Lehrerssöhne an maßgebender Stelle im Staatsleben tätig."

599) abgedr.b.Weber,Bd.IV.,S.379ff.

600) Vgl.Hans Liermann,Staatsgedanke und Kirchenpolitik in Bayern seit der Reichsgründung 1871.in:Zeitschrift für bayerische Kirchengeschichte,6.Jgg.(1931),S.129ff.

601) Vgl.B.Spirkner,aaO.,S.186;A.Scharnagl,Das Recht der Bekenntnisschule in Bayern..,aaO.,S.11 und Willy Klein,Die Rechtsstellung derkatholischen Kirche und ihrer Organe im bayerischen Volksschulwesen.Jur.Diss.Köln 1929,S.61.

602) abgedr.b.Döllinger VIII,S.29ff.

603) Vgl.A.Scharnagl,Das Recht der Bekenntnisschule in Bayern, aaO.,S.12.

604) abgedr.b.M.Doeberl,Schulpolitik,S.40ff.

605) Vgl.M.Beck,aaO.,S.17;W.Klein aaO.,S.71ff und B.Spirkner, aaO.,S.190ff.

606) Vgl.F.Dobmann,aaO.,S.59f;W.Klein,aaO.,S.80ff und Karl August Geiger,Die geistliche Schulaufsicht in Bayern.in:Theologisch-praktische Monatsschrift,18.Bd.(1908),Passau,S.342f.

607) § 6 der Allerh.Verordnung vom 27.II.1847,die oberste Leitung der Kirchen-und Schulangelegenheiten betr.;abgedr. b.Weber,Bd.III,S.661.

608) "Edikt über die innern kirchlichen Angelegenheiten der Protestantischen Gesammtgemeinde in dem Königreiche vom 26.May 1818.Anhang Nr.II zu dem 103.§ des Edictes über die äußern Rechtsverhältnisse der Einwohner des Königreichs Baiern in Beziehung auf Religion und Kirchliche Gesellschaften in der Beylage II zu Tit.IV § 9 der Verfassungs-Urkunde des Königreichs",§ 14;abgedr.b.Weber,aaO.,Bd.I,S.707f.

609) Vgl.die Ausführungen F.Dobmanns,aaO.,S.146ff über die Rolle Zentners,der die übergeordnete Rechtswirksamkeit des Religionsediktes über das Konkordat durchsetzte:"Wegen der Vieldeutigkeit all dieser Bestimmungen konnte nicht verhindert werden, daß noch während des ganzen Jahrhunderts hindurch der Streit um den Vorrang zwischen Konkordat und Religionsedikt das Verhältnis des bayerischen Staates zur katholischen Kirche überschattete."

610) Vgl.zum folgenden K.A.Geiger,aaO.,S.334ff.

611) Vgl.A.Fr.Ludwig,Weihbischof Zirkel von Würzburg in seiner Stellung zur theologischen Aufklärung und Restauration. 2 Bde. Paderborn 1904/06.

612) Ruland,zit.n.Ludwig,aaO.,Bd.I.,S.275.

613) "Gutachten über die Wahrung der bischöflichen Rechte" vom Jahre 1804;abgedr.b.Ludwig,aaO.,S.270.

614) Zirkel in einem Begleitschreiben zu den "Aphorismen" an den Generalkommissar Graf Thürheim am 1.VIII.1804;zit.n. Ludwig,aaO.,Bd.I,S.272.

615) Gutachten,abgedr.b.Ludwig,aaO.,S.270.

616) 9.Aphorismus;zit.n.Ludwig,aaO.,Bd.I,S.349.Vgl.auch den 125.Aphorismus:"Das natürliche Verhältnis zum Staate ist das eines freundschaftlichen Bundes zweier Gewalten,welche von entgegen gesetzter Seite auf einen Zweck hinwirken, in sich aber ist es das Verhältnis des Rechtes zum Gewissen.Das Gewissen respektiert das Recht, das Recht prüfet und berichtigt sich an dem Gewissen."

617) 46.Aphorismus;zit.n.Ludwig,aaO.,S.360.

618) 54.Aphorismus;ebda.S.362.

619) 55.und 56.Aphorismus;ebda.

620) 57.Aphorismus;ebda.

621) 94.Aphorismus;ebda.S.370.

622) zit.n.Ludwig,aaO,Bd.II,S.304.

623) zit.n.Ludwig,ebda.S.295.

624) zit.n.Ludwig,ebda.S.567f.

625) ebda.S.570.

626) Vgl.Rudolf Hindringer,Das bayerische Konkordat v.5.Juni 1817 und sein Schulrecht.in:Die christliche Schule,8.Jgg. (1917),Eichstätt,S.271ff und 321ff.

627) Die folgenden Zitierungen nach der Abschrift im Erzb. Archiv Bamberg,Akt:Erzb.J.v.Stubenberg,Fasz.:Erzb.Korrespondenz über das Konkordat;vgl.auch Ludwig,aaO.,Bd.II,S.409ff.

628) Ludwig,aaO.,Bd.II,S.417.

629) Vgl.Ludwig,ebda,S.422.

630) Fr.Schnabel,Bd.IV,S.35.Vgl.auch Hans Erich Feine,Kirchliche Rechtsgeschichte.Bd.I:Die katholische Kirche.Weimar 1950,S.521 und die Ausführungen F.Dobmanns über die Klärung der staatskirchenrechtlichen Lage Bayerns nach Abschluß des Konkordats von 1817 bei Erlaß der Verfassungsgesetzgebung 1818.(aaO.S.145ff)

631) Ein eindrucksvolles Beispiel bietet das Wirken des ersten Erzbischofs von München,Lothar Anselm von Gebsattel, in den Jahren 1818-1846.Vgl.dazu die Ausführungen bei Paul Sieweck CSSR,L.A.Freiherr von Gebsattel,der erste Erzbischof von München und Freising.Ein Betrag zur Geschichte der katholischen Restauration im Königreich Bayern.in:Münchener theol. Studien.Hist.Abtlg.8.Bd.,München 1955,bes.S.206ff. Zahlreiche Hinweise enthalten auch die gedruckten Verordnungen-Sammlungen der einzelnen Diözesen.

632) Vgl.K.A.Geiger,aaO.,S.339ff und die Vorstellung der bayerischen Bischöfe über die Berufung theol.Professoren und Religionslehrer an König Ludwig I.vom 28.X.1828;abgedr. b. P.Sieweck,aaO.,S.283ff.

633) Willibrord Schlags,J.M.Sailer.Der Heilige einer Zeitenwende.Wiesbaden 1931.

634) Vgl.über die Wirkung der 30jährigen Lehrtätigkeit Sailers das Urteil Schnabels,aaO.,Bd.IV,S.54:"Aus Sailers 'Priesterschule' gingen Männer hervor, die nicht nur als Geistli-

che in der Seelsorge, sondern zum großen Teil auch als Förderer der Volkserziehung und der Schule tätig waren."

635) Über die Verflechtung dieser zeittypischen Kreisbildungen vgl.H.Kapfinger,aaO.,S.4.

636) F.Schnabel,aaO.,Bd.IV,S.54.

637) Ph.Funk,aaO.,S.177.

638) Vgl.M.Spindler,Briefwechsel,S.XI.Dort der Hinweis auf die Fundstelle der Gutachten. Das Gutachten Sailers ist nicht besonders erwähnt oder inhaltlich zitiert.

639) s.Beilage II.

640) Sailer an Oettl am 10.XI.1826. (Ord.-Archiv Eichstätt, 3/c47,Sailerbriefe)

641) Sailer an König Ludwig I.am 23.XII.1827;abgedr.b.Hubert Schiel,J.M.Sailer,Briefe.Regensburg 1952,S.520f.

642) Sailer an Oettl am 20.IX.1828 (Ord.-Archiv Eichstätt, 3/c47)

643) Vgl.F.Schnabel,aaO.,Bd.IV,S.60.

644) Vgl.E.Schuegraf,aaO.,S.63ff.

645) Erzb.Ordinariatsarchiv München,Alter Generalakt über Schulen.Das Antwortschreiben Schwäbls ist als abschriftliche Mitteilung an das erzb.Ordinariat erhalten.

646) Vgl.P.Sieweck,aaO.,S.213ff und 244.

647) Die nachstehenden Angaben s.B.Bastgen,aaO.,S.582ff.

648) König Ludwig I.;zit.b.B.Bastgen,aaO.,S.583.

649) Unterstreichungen von der Hand Schwäbls.

650) Vgl.M.Spindler,Erneuerungsbestrebungen,S.207.

651) Vgl.F.Schnabel,aaO.,Bd.II,S.8.

652) Vgl.A.Scharnagl,Der Gedanke der Trennung..,aaO.,S.482ff.

653) Über die zeitgeschichtliche Bedeutung der Konferenz, bes.ihres Präsidenten Geissel und des kirchenbewußten "Mainzer Kreises vgl.neuestens Karl Buchheim,Ultramontanismus und Demokratie.Der Weg der deutschen Katholiken im 19.Jahrhundert.München 1963,bes.S.60ff.

654) zit.n.Friedrich Vering,Die Verhandlungen der deutschen Erzbischöfe und Bischöfe zu Würzburg im Oktober und November 1848.in:Archiv für katholisches Kirchenrecht.Bd.21.Mainz 1869,S.265.

655) Geissel,zit.n.Vering,aaO.,S.264.

656) Die 4.Sitzung (25.X.) war der Stellung der Kirche zum Staat,die 5.und teils die 6.Sitzung(25.u.26.X.) den Beratungen über die Volksschule,die 6.u.7.Sitzung(26.X) den Gymnasien und höheren Lehranstalten, sowie dem Religionsunterricht gewidmet.In der 7.begonnen,fortgesetzt in der 8.u.9. Sitzung (27.X.),abschließend in der 10.Sitzung (28.X.),folgten die Beratungen über das schulpolitische Kernproblem,die Frage der Unterrichtsfreiheit.Die Würzburger Beratungen erhielten durch die Kontroverse zwischen dem Augsburger Bischof Peter Richarz und dem Münchener Stiftsprobst und Abgeordneten der Frankfurter Nationalversammlung,Ignaz Döllinger, einen betont bayerischen Akzent.

657) Vgl.auch Hermann Storz,Staat und Kirche in Deutschland im Lichte der Würzburger Bischofsdenkschrift von 1848.in: Kanonistische Studien und Texte,hgg.v.A.Koeniger,Bd.8,Bonn 1934,S.21.

658) Vgl.Vering,aaO.,S.229.

659) Vgl.über den Referenten und seine frühere Tätigkeit Walter Lippgens,Staat und Kirche in den rheinischen Gymnasien 1820-35.Erzbischof Spiegel und die "Schulfrage".in:Annalen des Hist.Vereins für den Niederrhein,Heft 163,Düsseldorf 1961,S.96ff.

660) Vgl.Vering,aaO.,S.230.

661) Schulpolitisch relevante Vorschläge,die im Laufe der Beratungen gemacht wurden:Errichtung kirchlicher Lehrerseminare und Volksschulen,("...gute Lehrer zu bilden und katholische Schulen zu gründen,Bischof Weiss,Speyer);feierliche Erklärung des kirchlichen Erziehungsrechtes,("...daß die Kirche die Pflicht der Erziehung der Jugend habe, und sich an deren Erfüllung durch nichts werde hindern lassen."Erzb.Geissel und Erzbischof Graf Reisach);eindringliche Belehrungen und Ermahnungen des Kirchenvolkes,sich die katholische Erziehung in katholischen Schulen als eine Herzenssache angelegen sein zu lassen;Rückforderung des kirchlichen Anteils an den Schulfonds und sonstigen Einkünften,Neuerrichtung von kirchlichen Schulfonds,selbst auf Kosten der "Veräußerung entbehrlicher Kirchengeräthe",(Versammlungsbeschluß);Verpflichtung der katholischen Lehrer,"sich in der Erziehung der Jugend ganz nach den Vorschriften der kirchlichen Obern zu richten."(Versammlungsbeschluß).

662) Domkapitular Krabbe,Münster;zit.n.Vering,aaO.,S.232.

663) Döllinger,zit.n.Vering,aaO.,S.257f.

664) Bischof Richarz;zit.n.Vering,aaO.,S.263.

665) Bischof Oettl;zit.n.Vering,aaO.,S.268.

666) Erzbischof Reisach;zit.n.Vering,aaO.,S.259.

667) Vgl.Vering,aaO.,S.113.

668) Vgl.H.Kapfinger,aaO.,S.84f;L.Bergsträßer,Studien,S.200 und 219.

669) Vgl.F.Schnabel, Der Zusammenschluß des politischen Katholizismus in Deutschland im Jahre 1848.Heidelberg 1910,bes. S.16ff.

670) Vgl.M.Doeberl III,S.191 und 544f.

671) abgedr.in:Volksschule und Kirche in Bayern.Sammlung allgemeiner Aktenstücke zur Darstellung des Verhältnisses zwischen Volksschule,Staat und Kirche in den letzten zwanzig Jahren vom Jahre 1848 bis zum Schlusse des Jahres 1867.Regensburg 1868,S.3ff.

672) ebda.,S.4.

673) ebda.,S.5.

674) ebda.

675) Vgl.Freiherr Fritz von Rummel,Das Ministerium Lutz und seine Gegner (1871-1882),in:Münchener Hist.Abhandlungen,Reihe 1,Heft 9,München 1928.

676) Vgl.Wilhelm Mauer,Die "Protestantische" Kirche in Bayern.Studien zur Geschichte eines kirchenrechtlichen und kirchenpolitischen Begriffs,in:Zeitschrift f.bay.Kirchengeschichte,32.Jgg.(1963),S.271ff.

677) abgedr.b.Weber,aaO.,Bd.I,S.707f.

678) Vgl.die Anordnungen des prot.Oberkonsistoriums über den Religionsunterricht in den Volksschulen.(Landeskirchliches Archiv Nürnberg (LKA),OK München,04407) Am 18.III.1834 erging an das Speyerer,Konsistorium der Hinweis:"Die Schullehrer sind verpflichtet,wöchentlich in drei bis vier Stunden der noch nicht infirmirten Jugend Unterricht zu ertheilen.. Ueberdieß wird von ihnen erwartet, daß sie den religiösen Sinn auf alle ihnen mögliche Weise erwecken und befestigen." Ähnlich die Verordnung des Oberkonsistoriums an die Konsistorien vom 1.VII.1834:"..§ 5.Den Schullehrern wird dabei die wichtige Aufgabe zu lösen gegeben, während der ganzen Schulzeit christliche Gesinnung in der Jugend zu wecken,zu nähren und zu befestigen,dadurch auf den eigentlichen Religionsunterricht vorzubereiten,denselben zu unterstützen und pflichtmäßig dazu mitzuwirken,daß die zur Erkenntniß gebrachten Wahrheiten im Leben geübt werden und die Kinder sich gewöhnen,der erlangten Überzeugung gemäß zu handeln."

679) Vgl.M.Simon,aaO.,S.15ff.

680) Vgl.Gottfried Thomasius,Das Wiedererwachen des evangelischen Lebens in der lutherischen Kirche Bayerns.Ein Stück süddeutscher Kirchengeschichte (1800-1840), Erlangen 1867, bes.S.53ff.

681) Vgl.zum Gesamtproblem:Ernst Walter Zeeden,Die katholische Kirche in der Sicht des deutschen Protestantismus im 19.Jahrhundert.in:Hist.Jahrbuch,72.Jgg.(1952),München-Freiburg 1953,S.433-456.

682) HStA München,MInn 23854.

683) zit.n.Niethammers Bericht;s.vorstehende Anm.682.

684) Distriktsschulinspektor und prot.Stadtpfarrer bei St. Gumbertus in Ansbach.

685) Faber,Die Protestanten...,S.23.

686) Faber,ebda.,S.93.

687) Vgl.Konrad Petersen,Zur Geschichte der Generalsynode Bayern.Die Entwicklung des Laienelements in der Zeit von 1818 bis 1848 im Spiegel der amtlichen Akten.Jur.Diss.Erlangen 1952.

688) F.Faber,Bemerkungen,S.37.

689) zit.n.A.Scharnagl,Das Recht der Bekenntnisschule in Bayern,aaO.,S.18.

690) Vgl.Anm.567 der vorl.Arbeit.

691) LKA Nürnberg,Bestand OK München,01704.

692) Gutachten des Ansbacher Konsistoriums vom 18.V.1849, ebda.

693) ebda.

694) LKA Nürnberg,Bestand OK München,1601.

695) Vgl.Alfred Zieger,Schulmeister,Schullehrer,Volkslehrer. Das Werden des Lehrerstandes in Sachsen als Beitrag zu einer Soziologie des Berufsstandes.Langensalza-Berlin-Leipzig 1932.

696) Vgl.neben den Arbeiten von Hollweck,Geistbeck,Spirkner und Schuster noch Franz Xaver Buchner,Schulgeschichte des Bistums Eichstätt vom Mittelalter bis 1803.Kallmünz 1954/56; Max Domarus,Das Bildungswesen in Würzburg unter Friedrich Karl von Schönborn.Diss.Würzburg 1943;Fritz Gruber,Die Rechtsverhältnisse der deutschen Schulen im Fürstentum Ansbach.Diss.Erlangen 1948.

697) A.Zieger,aaO.,S.19.Vgl.auch Wilhelm Roessler,Die Entstehung des modernen Erziehungswesens in Deutschland.Stuttgart 1961, S.441,Anm.

698) Die dabei entstehenden sozialen und wirtschaftlichen Probleme der Neuregelung schildert der Bericht des I.Inspektors des Freisinger Seminars Wolfgang Mayer (1780-1856) vom 22.X.1823 an die Regierung des Isarkreises:(auszugsweise zitiert):"Wahrlich, wenn z.B.da ein Vater seine, ihm sonst um keinen Preis feile Kuh verkaufen;ein anderer die Spargelder seiner Kinder, oder ihre Patengeschenke hervorlangen, oder Schulden machen muß, um den letzten Vorschuß des Kostgeldes für seinen im Schullehrer-Seminar befindlichen Sohn entrichten zu können,so läßt sich leicht denken,wie wenig solche Leute im Stande seyn werden, auch noch den Realbedarf für ihre im königl.Schul-Lehrer-Seminar zu bildenden Söhne aus eigenen Mitteln zu bestreiten.- Wohlhabende und zahlungsfähige Altern aber geben bekannter

Maßen ihre Söhne in kein Schullehrer-Seminar;so wie diese auch keine Lust haben,Schul-Lehrer zu werden, so lange ihnen noch eine andere Aussicht offen steht." (StA für Oberbayern in München,RA 721/1), Mayer stand dem Seminar von 1812-1814 als II.Inspektor vor,von 1814 - 1838 war er 1.Vorstand.Vgl. M.Geistbeck,Geschichte des Obb.K.Schullehrerseminars von 1804-1904.Freising 1904, S.40. Der Bericht bemerkt, daß sich "19 Individuen über ihre gänzliche Dürftigkeit oder Zahlungsunfähigkeit durch legale Zeugniße ausgewiesen" haben. Das Seminar wurde im Schuljahr 1823/24 von 24 Anwärtern besucht. Über die durchschnittlichen Besuchsstärken der einzelnen Seminare siehe HStA München,MInn 44360;die Zahlen beziehen sich auf den Zeitraum 1833/39:

Oberbayern:	Freising	(k)	insg.51,	dav.I.Kurs:22	II:29
Schwaben-Neuburg:	Lauingen	(k)	66	32	34
Mittelfranken:	Eichstätt	(k)	54	30	24
	Altdorf	(pr)	134	66	68
Niederbayern:	Straubing	(k)	62	32	30
Oberfranken:	Bamberg	(k)	49	18	31
Unterfranken:	Würzburg	(k)	93	48	45
Pfalz:	Speyer	(k)	60		
	Kaiserslautern	(pr)	60	30	30

699) Vgl.die Schilderung des jungen Seminaristen in dem von Geissel verfaßten "Schreiben eines Landschullehrers aus dem königl.baier.Rheinkreise",in:Der Katholik,18.Bd.(1825),S.334f.

700) Vgl.das Lehrerbildungsregulativ vom 31.I.1836,§47;abgedr.b.Döllinger IX,S.1204.

701) ebda.§ 63.

702) H.G.Kastner,Die Reform des Volksschulwesens in besonderer Bezugnahme auf das Landvolk.in:Der Schulbote aus Franken. Hgg.vonJ.P.Scheuenstuhl,2.Jgg.(1848),Nr.5/6,S.190.

703) J.P.Scheuenstuhl,Welche Zeit ist es gegenwärtig auf dem Gebiete des deutschen Volksschulwesens? in:Der Schulbote aus Franken,1.Jgg.(1847), 1.Heft,S.2.

704) J.P.Scheuenstuhl,Die Mission der heutigen Volksschullehrer.,ebda.,Heft 2.S.45.

705) Vgl.Die Amtsinstruktion für die Distriktsschulinspektoren, § 12;abgedr.b.Döllinger IX,S.1066.

706) Vgl.das Lehrerbildungsregulativ vom 31.I.1836,Abschnitt V;abgedr.b.Döllinger IX,S.1208.

707) Vgl.J.A.Englmann,aaO.,S.172ff und J.Guthmann,aaO.,S.32f.

708) In den Jahren 1821-37 entstanden "Pensionsanstalten" als halbamtliche Einrichtungen.Auf rein privater Grundlage wurde der oberbayerische "Verein zur Unterstützung dienstunfähig gewordener Lehrer" gegründet;vgl.J.Guthmann,aaO.,S.32.

709)Vgl.A.Därr,Die Lehrervereinigungen Nürnbergs.Festgabe zur 14.Hauptversammlung des Bayerischen Volksschullehrervereins.Nürnberg 1899 und J.Guthmann,aaO.,S.51f.

710) Dem Verein schlossen sich bis 1830 vor allem prot.Lehrer,insges.343,als Mitglieder an.Die Zeitschrift erschien in den Jahren 1825,1826,1828 und 1830.

711) zit.n.Därr,aaO.,S.11.

712) Lösch,vordem Pfarrer in Geilsheim bei Gunzenhausen,hatte als Abgeordneter in der Ständeversammlung 1825 den Stolz der Lehrer angeklagt,"besonders..der jungen Schullehrer,welche in dem Seminarium gebildet wurden. Viele dieser jungen Männer bringen aus dem Institute eine hohe Meynung von ihren erworbenen Kenntnissen mit nach Hause, ob sie gleich nichts weiter als Halbwissen sind; sie stossen durch ihren Hochmuth und Trotz die Gemeinden von sich zurück; sie stehen oft Stutzern mehr ähnlich als Schullehrern;ja es fielen mir schon etliche Male solche Herren in altdeutscher Tracht gehüllt, in die Augen." (Vh/KdA 1825,PB II,S.76) Lösch hat nochmals auf dem nächsten Landtag durch ein unklug geäußertes Vorurteil den Widerspruch seiner Amtsgenossen unter den Abgeordneten hervorgerufen, als er gegen den Nebenverdienst mancher Lehrer als Steueraufschläger eiferte und warnte, es sei nicht ohne Grund "schon vor Alters behauptet worden: Cantores amant humores!Die Cantores - und das sind ja alle Schullehrer auf dem Lande - lieben die Flüssigkeiten,scilicet im Glase." (Vh/KdA 1827/28,PB III, S.407)

713) Die Referate hatten sich mit folgenden Autoren befaßt: John Locke,Rousseau, Arndt,Rudolphi,Weiller,Sailer und Herbart.An Zeitschriften hielt der Verein u.a.die Darmstädter Schulzeitung,Diesterwegs "Rheinische Blätter" und Harnischs "Volksschullehrer".Die ablehnende Stellungnahme der Ansbacher Regierung erfolgte mit Schreiben vom 21.VI.1833.(StA Nürnberg, Rep.270/II,Fasz.390(2)

714) StA Nürnberg,ebda.

715) StA Nürnberg,ebda.

716) Vgl.A.Därr,aaO.,S.20.

717) ebda.

718) Vgl.Gustav Adolf Weber,Der Pfälzische Kreislehrerverein, seine Entstehung und Entwicklung,nebst einem Rückblick auf die pfälzischen Lehrerbestrebungen seit Beginn dieses Jahrhunderts. Kaiserslautern 1897,S.17.

719) Vgl.A. Fritz a.a.O.S.10f u.J.Kopp,aaO.S.4ff.

720) Vgl.G.A.Weber,aaO.,S.18.

721) In diese Zeit fällt das Verbot,Rottecks "Allgemeine Weltgeschichte" für den Unterricht zu gebrauchen. (ME v.16.I. 1833;abgedr.b.Döllinger IX,S.1416) Die liberalen politischen

Neigungen der pfälzischen Lehrerschaft entsprachen dem durch die eigene Geschichte begründeten Selbstbewußtsein der Provonz gegenüber dem Stammland,was sich in einem stärkeren Freiheitsgefühl äußerte. Bezeichnenderweise galt nur in der Pfalz ein Erlaß,der den Lehrern über das Gebot hinaus,Wirtshäuser,Tanzböden,Kirchweih- und andere Gelage zu meiden, noch weitere Beschränkungen auferlegte. Es erging ein Verbot, an Jagden teilzunehmen,Waffenscheine an Lehrer auszugeben,Abzeichen an Kappen oder Uhrbändern zu tragen.Die Lehrer durften auch nicht, "wie es in diesem Jahre am Lehrerseminar zu Kaiserslautern während der Prüfungen geschehen,(sich) im Hals- und Backenbarte zeigen, welcher eher alles als einen Jugendbildner verrate und an einem Lehrer in keiner Weise mehr geduldet werden solle." (Erlaß der Kreisregierung vom 13.X.1838,zit.n.G.A.Weber,aaO.,S.28)

722) Die früheste Eingabe dürften die "Vorschläge der Schullehrer in Weiden,die Verbesserung des Volksschulwesens betreffend" sein,die am 10.Mai 1819 bei der Ständeversammlung eingingen, aber weder als Antrag angeeignet und zur Verhandlung gebracht wurden,noch im Landtagsarchiv erhalten blieben. (Vh/KdA 1819,PB VI,S.140,Ziff.208,Einlauf vom 10./11.V.1819)

723) Vgl.G.A.Weber,aaO.,S.23.

724) Vh/KdA 1831,PB VII,S.35.

725) Vh/KdA 1831,BB XXXVII,S.4-25.

726) ebda.,S.6.

727) ebda.,S.8.

728) ebda.,S.21.

729) Vh/KdA 1837,PB VIII,S.950ff.

730) E.Franz,aaO.,S.237.

731) Vh/KdA 1846,PB VII,S.457.

732) "Die mißlichen Verhältnisse der bayerischen Schullehrer auf dem Lande, von J.E.N.",Kempten 1846.

733) Das anschaulichste Beispiel ist der "Nachweis über den Bedarf zum Lebensunterhalte einer Schullehrers-Familie in Bayern,bestehend aus Vater,Mutter und vier Kindern.Ein Commentar zu allen Schullehrer-Petitionen um Gehaltserhöhung.", verfaßt von dem Schullehrer Höfler aus Schönbrunn bei Wunsiedel.(Vh/KdA 1846,PB VI,S.119) Siehe Beilage III!

734) A.Zieger,aaO.,S.159.

735) "Der Schulbote aus Franken",1.Jgg.(1847),Nr.5,S.146ff. Achtelste ter ist auch der Verfasser einer Eingabe an König Ludwig I.vom25.X.1847,die er als "Denkschriftliche Bitte,das Heimathrecht der teutschen Schullehrer betr."namens,der Lehrerschaft der Schuldistrikte Weißenburg,Pappenheim,Ellingen und Heidenheim übergab.(HStA München,MK 22994)

736) "Der Schulbote aus Franken",1.Jgg(1847),Nr.6,S.161.

737) ebda.,S.153.

738) ebda.,S.162.

739) ebda.

740) ebda.

741) G.F.Müller in:"Der Schulbote aus Franken",2.Jgg.(1848), Nr.1,S.26.

742) J.P.Scheuenstuhl,ebda.1.Jgg.(1847),Heft 1,S.12.

743) Weitere Lebensdaten und eine kurze Würdigung bei J.Guthmann,aaO.,S.48f.

744) J.Guthmann,aaO.,S.50.Nach meinen Feststellungen ist J.W. Woerlein der Verfasser folgender Veröffentlichungen:

1823:Die deutsche Volksschule mit Politik,Hierarchie und Barbarey im Kampfe oder über die Hinderniss des deutschen Volksschulwesens,besonders auf dem Lande.Mit steter Hinsicht auf Baiern.Für Schulfreunde und Schulfeinde. (Bei Erscheinen verboten! Vgl.Intelligenzblatt für den Obermain-Kreis 1823,Sp.669.)

1826:Das gegenwärtige Verhältniß des Schullehrers als Volksbildner und Kirchendiener aus dem Standpunkte des Staates,der Kirche und der Schule beurtheilt.

Pädagogische Wissenschaftskunde.3 Bände.

1827:Wissenschaftskunde - Fundamentalpädagogik - Volksschulkunde.

Enzyklopädisch-kritisches Repertorium der neuen pädagogischen Literatur.2 Teile.

1829:Handwörterbuch der biblischen Grundrealien und Haupt-Verhalien zur gründlichen Erklärung der heiligen Schrift. 2 Bände.

1830:Das konstitutionelle System im Kampfe mit dem Absolutismus der Regierungen.

1836:Briefe über die Bildung der deutschen Lehrer.Ein vollständiger methodologisch-literarischer Lehr-Kurs des deutschen Schulstudiums.

1846:Ueber das Heimathrecht der deutschen Volksschullehrer überhaupt und das der Schullehrer in Bayern insonderheit.

1848:Aufruf an alle Schulgemeinden und Volksschullehrer zu Petitionen an die Stände des Reichs um Verbesserung der mangelhaften Zustände der deutschen Volksbildung. Mit steter Hinsicht auf Bayern.

Denkschrift an die National-Versammlung des deutschen Reichs zur Emancipation der deutschen Volksbildung, ihrer Schulen und Lehrer.

Diese Denkschrift ist die geschlossenste Dokumentation des liberalen schulpolitischen Standpunktes aus der Sicht der

Lehrerschaft.Woerlein forderte die Auflösung der Bindungen zwischen Staat und Kirche,Kirche und Schule,die Erhebung des Volksschulwesens zur Nationalsache,die Gewährleistung einer freien nationalen Volksbildung,einen freien,nationalen Lehrerstand ohne jede Bevormundung durch die Geistlichkeit, die Wissenschaftlichkeit der Berufsbildung,die Teilnahme des Lehrerstandes an der Schulaufsicht und -verwaltung und die Errichtung eigener Unterrichtsministerien, alles im Rahmen eines umfassenden allgemeinen Schulgesetzes.

745)Woerlein,"Aufruf",S.4.

746) ebda.S.5.

747) ebda.,S.12.

748) Mit diesem Vorschlag fand Woerlein keinen Widerhall. Er stand im extremen Gegensatz zur schulpolitischen Grundforderung nach völliger Verstaatlichung des Schulwesens.

749) ebda.,S.8.

750) ebda.,S.10.

751) ebda.,S.13.

752) ebda.,S.14.

753) Vgl.A.Därr,aaO.,S.21.

754) ebda..Die Übereinstimmung der Forderungen in den 48er-Petitionen verweist auf den Fortschritt in der Standwerdung ohne einen einheitlichen organisatorischen Zusammenschluß.Unter den Eingaben an den bayerischen Landtag zeigen die Petitionen der Lehrerschaft aus den Distrikten Uffenheim (25.III,48),Nördlingen (1.IV.48),Wassertrüdingen (10.IV.48),Landau und Dingolfing (30.IV.48) den Zusammenhang mit den Nürnberger Anregungen besonders deutlich. (HStA München,MK 22994)

755) HStA München,MK 22994 gedrucktes Exemplar.

756) ebda.S.5.

757) ebda.,S.7.

758) ebda.,S.3.

759) ebda.,S.8.

760) HStA München,MK 22994.

761) Vh/KdA 1848,PB I,S.420ff.

762) Die acht vorliegenden Anträge kamen aus Spalt,Nürnberg-Fürth,Eltmann,Ebern-Baunach,Nördlingen,Oettingen-Ebermergen, aus dem Ries und aus Passau.

763) Über die näheren Umstände vgl.J.Guthmann,aaO.,S.55 und W.Appens,aaO.,S.30 und 233.

764) Vh/KdA 1848,PB III,S.209.

765) Vgl.G.A.Weber,aaO.,S.38.

766) ebda.,S.39.

767) Vgl.Christian Weinlein,Der Bayerische Volksschullehrerverein.Die Geschichte seiner ersten 50 Jahre 1861-1911. Nürnberg 1911,S.3.

768) Vgl.Ch.Weinlein,aaO.,S.5.

769) Vgl.Anm.577 der vorl.Arbeit.

770) Versammlungsbeschluß;zit.n.Ch.Weinlein,aaO.,S.7.

771) Abdruck der in 8 Rubriken geordneten Forderungen bei G.A.Weber,aaO.,S.52ff.

772) ebda.S.51.

773) Vgl.dazu die Auffassung A.Flitners (aaO.S.158):"Auffällig ist dabei die berufsständische Einseitigkeit der ganzen Bewegung.Alle Fragen des Schulwesens dachte man zwischen Staat und Lehrerschaft auszuhandeln.Nirgends hat man vorgesehen,auch nur einzelne Vertreter der Eltern,der Arbeiterschaft und der Zünfte,der Wirtschaft oder der Kirchen herbeizuziehen und mitsprechen zu lassen." Vgl.auch S.244 der vorl.Arbeit.

774) zit.n.G.A.Weber,aaO.,S.55.

775) "Die Volksschule und ihre Lehrer.Denkschrift pfälzischer Schullehrer,die Umbildung des Volksschulwesens betr."; zit.n.G.A.Weber,aaO.,S.58f.

776) zit.n.J.Guthmann,aaO.,S.54.

777) ebda.

778) J.Guthmann,aaO.,S.57.Oppositionelle Auffassungen bestanden,entgegen der Darstellung Guthmanns,in beiden konfessionellen Lagern.

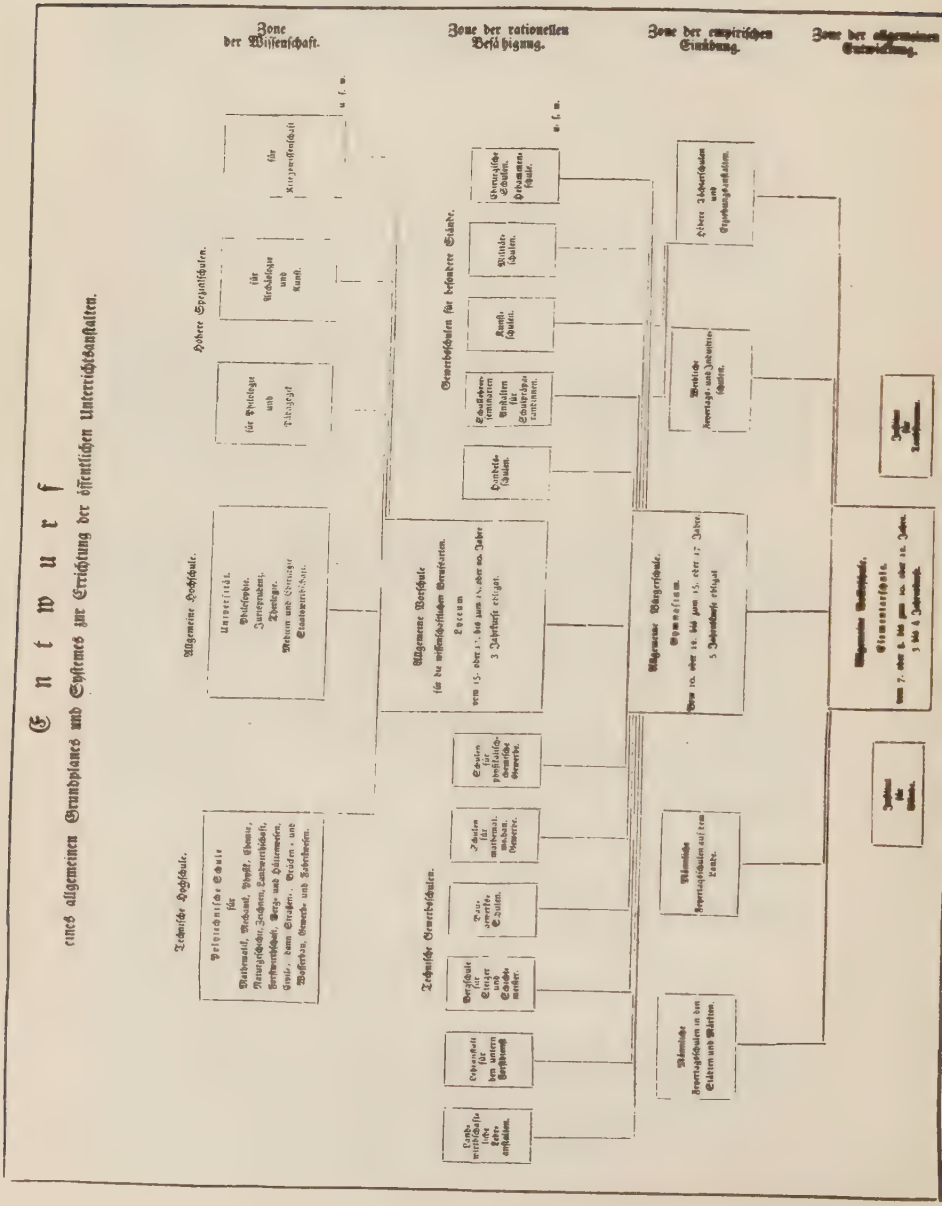
779) HStA München,MK 22994.

780) LKA Nürnberg,Bestand:OK München,01704.

781) Vg.E.Spranger,Grundlagen,S.19.

Beilage I.

Joseph von Utzschneider, Entwurf eines Schulorganisationsplanes. (Vh/KdA 1831, Beilage XXIII)



Beilage II.

Gutachten J.M.Sailers für Kronprinz Ludwig.

(Geh.Hausarchiv,München,XIII/503)

1. Bey einer künftigen Organisation des Kultus und Schulwesens müssen diese beyden als die ersten und höchsten Angelegenheiten des Staates vereint werden;

2. Finanzielle und persönliche Rücksichten machen es nothwendig,daß Kultus und Schulwesen dem Ministerium des Innern einverleibt werde.

3. Kultus und Schulwesen haben einen gemeinschaftlichen Referendär,ausgezeichnet durch wissenschaftliche und religiöse Bildung, wie durch Geschicklichkeit in öffentlicher Geschäftsführung. - (:Schenk:) Alle Referate gehen durch diesen Einen an das Ministerium.

4. Die wesentliche Achtung, die der Monarch den Interessen seines katholischen Volkes,den Erwartungen der Erzbischöfe und Bischöfe und des ganzen katholischen Klerus schuldig ist, muß Ihn vermögen,so wie das Referendariat im Kultus u.Schulwesen,so auch die Vorarbeiten im Oberschulrathe katholischen Männern anzuvertrauen; so wie es die Billigkeit erfordert,dem protestantischen Theile der Nation ihren eigenen Referendär zu geben.

5. Nothwendige Rücksichten der Klugheit fordern es, bey einer künftigen Regierungsveränderung das Ministerium des Innern (somit auch das Kultus und Schulwesen) dem in öffentlicher Geschäftsführung ausgezeichneten Minister Zentner anzuvertrauen. - Das Zutrauen seines Monarchen, und der unbedingt ausgesprochene Wille seines Herrn wird ohne allen Zweifel den Minister bewegen,auch in Bezug auf Kultus und Schulwesen unbedingt den erklärten Willen seines Monarchen zu befolgen.

6. Das Ministerium des Innern,als Ministerium des Kultus und des öffentlichen Unterrichts (:als höchste Intendanz der geistigen und moralischen Nationalbildung:) hat es zu seiner höchsten Angelegenheit zu machen,daß nicht blos das Konkordat,welches zum Staatsgesetz geworden ist, in Vollzug gebracht, sondern durch alle Institutionen auf den Geist der Religiosität in den Völkern gewirkt werde.

Regensburg den 4 April 1823

J.M.Sailer
C.

Beilage III.

Bedarfsnachweise über die Unterhaltsbedürfnisse von Lehrerfamilien. (Vh/KdA 1846,BB IV,Beilage XXXIX)

Nachweis
über
den Bedarf zum Lebensunterhalte
einer
Schullehrers-Familie in Bayern,
bestehend
aus Vater, Mutter und vier Kindern.
Ein
Commentar zu allen Schullehrer-Petitionen um Gehalts-Erhöhung.
„Zahlen reden Wahrheit."

Vortrag.	Tages-Bedarf fl.	kr.	Jahres-Betrag. fl.	kr.
A.				
Unumgänglich nothwendiger Bedarf.				
Titel I.				
Auf Nahrung.				
Frühstück für die 6 Personen der Familie à 2 kr.	—	12	73	—
Mittagessen à Person 4 kr.	—	24	146	—
Abendessen à Person 2 kr.	—	12	73	—
½ Maß Bier täglich für den Mann	—	2½	15	12½
Wasser nach Belieben für Frau und Kinder	—	—	—	—
Summe	—	50½	307	12½

Vortrag.	Jahres-Betrag. fl.	kr.
Titel II.		
Auf Kleidung.		
a) Für den Mann:		
Alle vier Jahre einen neuen Hut à 2 fl. 40 kr.	—	40
Alle zwei Jahre eine neue Mütze à 1 fl. 20 kr.	—	40
Alle zwei Jahre ein neues Halstuch zu 1 fl. 30 kr.	—	45
Alle zwei Jahre eine neue Weste zu 2 fl. . . .	1	—
Alle zwei Jahre einen neuen Rock zu 14 fl. . .	7	—
Alljährlich ein neues Beinkleid	7	—
Eine Unterziehhose	1	30
Ein paar Halbstiefel	3	36
Ein paar Stiefelvorschuhe	2	30
Ein paar Schuhe	2	—
Ein paar Stiefel- oder Schuh-Sohlen	—	36
Alle zwei Jahre ein paar Handschuhe zu 40 kr.	—	20
Alljährlich zwei Hemden à 1 fl. 30 kr. . . .	3	—
Alljährlich zwei paar Halbstrümpfe oder Socken à 30 kr.	1	—
Alljährlich zwei Taschentücher à 24 kr. . . .	—	48
Summe 32 fl. 15 kr.		
b) Für die Frau:		
Des Mannes hälftiger Bedarf	16	7½
c) Für jedes der vier Kinder:		
à 6 fl.	24	—
Summe Titel II. .	72	22½

Vortrag:	Jahres-Betrag. fl.	kr.
Titel III.		
Auf Wohnung.		
Miethzins für eine bescheidene Wohnung	20	—
Vier Klafter weiches Scheitholz zur Beheitzung à 7 fl.	28	—
Für's Kleinmachen dieses Holzes	—	—
Für Lichter im Winterhalbjahr täglich 2 kr.	6	5
Auf Weißen, Kaminfeger-Löhne, die kleinen Reparaturen an Thüren, Fenstern, Schlössern, Oefen ꝛc.	5	—
Summe Titel III.	59	5
Titel IV.		
Auf Instandhaltung der Hausgeräthe.		
Ersatz des Abgangs an Küchengeräthen, als: Messern, Löffeln, Tellern, Schüßeln, Töpfen, Pfannen ꝛc.	5	—
Ersatz des Abgangs an Möbeln, als Tischen, Stühlen, Bänken, Schränken, Bettstätten ꝛc.	3	—
Ersatz des Abgangs an allerlei Hausgeräth, als: Bohrern, Sägen, Hacken, Bürsten, Schwingen, Körben, Besen, Butten, Schäffern, Wasser-Eimern ꝛc.	5	—
Ersatz des Abgangs auf Weißzeug und Betten	5	—
Summe Titel IV.	18	—

Vortrag.	Jahres-Beitrag. fl.	kr.
Titel V.		
Auf die Fortbildung.		
Alljährlicher Beitrag zum Lesezirkel der Schullehrer-Fortbildungsanstalt	—	30
Auf Zehrung bei dem Besuche der vier Schullehrer-Conferenzen im Jahre à 11 kr.	—	44
Auf besondere Reisezehrung bei der Districts-Conferenz	—	30
Zur Bestreitung der Ausgaben auf politische, wissenschaftliche und pädagogische Tages-Lectüre	3	—
Auf Anschaffung von Büchern, nach dem derzeitigen Bedürfniß des Schullehrers, wenigstens	11	—
Auf Musik-Instrumente, Musikalien, Saiten ꝛc.	5	30
Zu Schreibmaterialien	1	40
Auf Schulgeräthe und Lernmittel für die eigenen Kinder	1	36
Summe Titel V.	24	30
Titel VI.		
Sonstige Lasten und Ausgaben.		
Alljährlicher Beitrag zur Local-Schullehrer-Wittwen-Casse	3	—
Zur Kreis-Schullehrer-Wittwen-Pensionsanstalt	9	—
Familien-Steuer	1	15
Steuer von der Dienstwohnung und den Dienstgründen nebst Kreisfonds-Beiträgen	1	24
Beitrag zur Orts-Armencasse, monatlich 6 kr.	1	12
Zur Seife für den Hausbedarf monatlich 15 kr.	3	—
Summe Titel VI.	18	51

Vortrag.	Jahres-Betrag. fl.	kr.
Zusammenstellung. Summe Titel I.	307	12½
" " II.	18	—
" " III.	72	22½
" " IV.	59	5
" " V.	24	30
" " VI.	18	51
Betrag des unumgänglich nothwendigen Bedarfs	500	1
B.		
Sonst nicht unnöthiger und auch nicht unerlaubter Bedarf.		
Auf den Sparpfennig für die Zeiten der Krankheit und anderer widriger Zufälle	6	5
Auf den Wehrpfennig zu Schutz und Trutz gegen Verläumdungen, Schmähungen, Mißhandlungen ꝛc.	3	2
Auf den Ehrpfennig zur Bestreitung der Ausgaben bei Kindtaufen, Leichen, Schul- und Männer-Gesang-Festen, zu Pathen- und Hochzeit-Geschenken ꝛc.	6	5
Auf Ausbildung der Söhne für ihren künftigen Beruf	6	5
Auf Ausstattung der Töchter — täglich 1 kr.	6	5
Auf menschenfreundliche Unterstützung entlassener Amtsbrüder	4	—
Auf den Ausbau des Kölner Doms	1	—
Auf Dienstlohn und Verköstigung einer Magd	50	—
Auf's Rasiren und Haarschneiden	2	2
Auf Schuhschmiere und Stiefelwichse	—	36
Auf Rauch- und Schnupf-Tabak, Tabaks-Pfeifen und Dosen	5	—
Auf gesellschaftliche Unterhaltung	5	—
Auf wissenschaftliche und Erholungs-Reisen	5	—
Nicht unnöthiger Jahres-Bedarf	100	—
Nothwendiger Jahres-Bedarf	500	1
Betrag sämmtlichen Bedarfes	600	1

Angefertigt, Schönnbrunn 30. Januar 1846.

Höfler, Schullehrer.

L E B E N S L A U F

Ich wurde am 5.Juli 1926 in Bamberg als Sohn des damaligen Telegraphenarbeiters Pankraz Neukum und seiner Ehefrau Maria, geb.Bail geboren.Nach dem Besuch der Volksschule von 1932 - 1936 und der höheren Schule (Gymnasium) von 1936 - 1941 in Bamberg begann ich mit dem Zeugnis der mittl.Reife meine Ausbildung als Volksschullehrer im April 1941 an der Lehrerbildungsanstalt in Würzburg.Im Oktober 1943 bestand ich an der LBA München-Pasing die I.Lehramtsprüfung.Nach Wehrdienst und Kriegsgefangenschaft trat ich 1945 in den oberfränkischen Volksschuldienst.Die II.Lehramtsprüfung legte ich 1946 "mit Auszeichnung" ab.Seit 1951 war ich an Bamberger Volksschulen,u.a.als Ausbildungslehrer und nebenamtlicher Lehrbeauftragter der Päd.Hochschule Bamberg tätig. Im April 1960 wurde ich als Oberlehrer zur Dienstleistung an die PH Bamberg abgeordnet.Seit dem WS 1962 vertrete ich dort als wiss.Assistent das Fachgebiet "Grundschuldidaktik".

Nach privater Vorbereitung bestand ich im Mai 1960 die Prüfung für die Zulassung zum Hochschulstudium (Begabtenprüfung) beim Bayer.Staatsministerium für Unterricht und Kultus.Seit dem SS 1960 bin ich als ordentl.Studierender an der Universität Erlangen-Nürnberg immatrikuliert.Ich studierte mit dem Ziel der Promotion im Hauptfach Pädagogik,außerdem Fränkische und Bayerische Landesgeschichte,Neuere Geschichte,Soziologie und Psychologie bei den Professoren Dr.Scheuerl,Dr.Pfeiffer,Dr.Ernstberger, Dr.Weippert,Dr.Thomae und Dr.Scharmann.

Herrn Prof.Dr.Scheuerl und Herrn Prof.Dr.Pfeiffer bin ich für die Annahme und Betreuung meiner Arbeit zu ganz besonderem Dank verpflichtet.Dankbar erwähnt sei auch die vorbildliche Hilfe der Staatlichen Bibliothek Bamberg bei der umfangreichen Literaturbeschaffung,ebenso die Unterstützung durch die eingangs genannten staatlichen und kirchlichen Archive.